

Л. А. Байкова

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ВУЗОВ

2-е издание, исправленное и дополненное

**Книга доступна на образовательной платформе «Юрайт» urait.ru,
а также в мобильном приложении «Юрайт.Библиотека»**

Москва • Юрайт • 2022

УДК 504.03(075.8)

ББК 60.9я73

Б18

Автор:

Байкова Лариса Анатольевна — доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, профессор кафедры общей психологии и директор Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Рецензенты:

Федотенко И. Л. — доктор педагогических наук, профессор Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого;

Ермолаева С. А. — доктор педагогических наук, профессор Государственного социально-гуманитарного университета (г. Коломна).

Байкова, Л. А.

Б18 Психология здоровья: социальное здоровье детей и молодежи : учебное пособие для вузов / Л. А. Байкова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 216 с. — (Высшее образование). — Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-534-10465-3

В настоящем учебном пособии отражены результаты теоретического и экспериментального исследования в контексте антропоцентрированного подхода к проблемам социального здоровья человека и гуманизации педагогической системы образовательного учреждения как фактора укрепления социального здоровья субъектов учебно-воспитательного процесса. В ходе теоретического исследования были уточнены определение понятия «социальное здоровье», его критерии, показатели для разных возрастных групп детей, педагогические условия гуманизации педагогической системы образовательного учреждения. В работе представлены также основные результаты исследований социального здоровья школьников и студентов, проведенных на базе научно-исследовательской лаборатории РГУ имени С. А. Есенина «Школа как развивающая система», методические рекомендации по проведению ценностно-ориентированной, рефлексивной, кооперативной, проектной деятельности, способствующей укреплению социального здоровья школьников и студентов. В приложении представлен пакет основных методик диагностики социального здоровья подростков, юношей и девушек.

Соответствует актуальным требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по всем направлениям.

УДК 504.03(075.8)

ББК 60.9я73

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 978-5-534-10465-3

© Байкова Л. А., 2012

© Байкова Л. А., 2019, с изменениями

© ООО «Издательство Юрайт», 2022

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования социального здоровья учащихся и педагогических условий его развития.....	14
1.1. Исследование социального здоровья: теоретико-методологический аспект.....	14
1.2. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения как условия укрепления социального здоровья детей и молодежи	30
1.3. Особенности педагогического взаимодействия в контексте гуманистической парадигмы	50
Глава 2. Экспериментальное исследование социального здоровья школьников и студентов.....	70
2.1. Исследование социального здоровья старших подростков, старшекласников и 17—18-летних студентов.....	70
2.2. Трудовые ценностные ориентации сельских школьников как показатель социального здоровья	76
2.3. Смыслжизненные ориентации студентов как показатель социального здоровья студентов	90
2.4. Социально-психологическая адаптированность и самоактуализация студентов как показатели социального здоровья	98
2.5. Укрепление социального здоровья студентов в системе деятельности психологической службы вуза.....	101
2.6. Укрепление социального здоровья школьников в ходе социальной проектной деятельности	111
2.7. Укрепление социального здоровья школьников средствами социально значимой проектной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий	117
2.8. Ценностные ориентации студенческой молодежи как показатель социального здоровья.....	124
Глава 3. Организация учебно-воспитательной работы по укреплению социального здоровья учащихся	128
3.1. Городская экспериментальная площадка «Краеведение как средство формирования гражданской позиции школьников».....	128
3.2. Методические рекомендации по организации рефлексивной деятельности учащихся	139

3.3. Методические рекомендации по организации кооперативной деятельности.....	140
3.4. Методические рекомендации по организации ценностно-ориентированной деятельности	148
Заключение.....	157
Список использованной литературы.....	159
Новые издания по дисциплине «Социальная экология» и смежным дисциплинам	173
Приложение 1. Методика М. Рокича «Ценностные ориентации»	174
Приложение 2. Оценка способов реагирования в конфликте. Опросник К. Томаса	177
Приложение 3. Опросник Т. Лири	180
Приложение 4. Анкета «Мотивация учения»	186
Приложение 5. Оценка коммуникативных и организаторских склонностей (КОС).....	188
Приложение 6. Тест определения уровня самоактуализации личности Э. Шострома в модификации Л. Я. Гозмана и др. (Тест САТ)	192
Приложение 7. Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (СЖО).....	206
Приложение 8. Оценка социально-психологической адаптированности.....	211

Введение

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена возрастающей потребностью общества в сохранении здоровья подрастающего поколения как граждан России и как основы национальной безопасности страны в условиях глобального обострения экологических проблем, для чего требуется уточнение научного определения понятия «социальное здоровье», сущности этого феномена, его критериев и показателей, создания пакета методов его диагностики, мониторинга, разработки методических рекомендаций для работников образования по укреплению социального здоровья обучающихся.

Данная работа предполагает решение проблемы исследования сущности социального здоровья детей и молодежи на основе междисциплинарного подхода, при котором интегрируется потенциал комплекса наук о человеке (гуманистическая психология, гуманистическая педагогика, психология здоровья, экология человека, психологическая антропология, педагогическая антропология, психологическая этнопедагогика, экологическая психология).

Предлагаемые методы исследования детерминированы интеграцией методологических подходов: целостного (холистского), метасистемного, гуманитарного, культурно-исторического (Л. С. Выготский), антропологического (К. Д. Ушинский), антропоцентрированного (человекоцентрированного) (К. Роджерс), синергетического (Р. Пригожин). Комплекс методов исследования включает общенаучные (теоретический анализ источников, теоретическое моделирование, изучение и обобщение опыта решения проблемы сохранения социального здоровья); эмпирические методы (комплекс психологических, социометрических методик диагностики, тестирование, анкетирование; организационные методы (комплексный, лонгитюдный, сравнительный)); методы математической статистики.

Проблема социального здоровья исследуется в гуманистической парадигме психологической науки в контексте научной отрасли «психология здоровья». В трудах А. Маслоу, К. Роджерса разработаны основные признаки здоровой самоактуализирующейся личности. В науке достаточно полно исследован феномен психического здоровья. В мировой практике в соответствии с определением Всемирной организации здравоохранения используются утвержденные его составляющие. Б. С. Братусь выделяет три уровня психического здоровья, однако не рассматривает его половозрастные критерии и показатели.

Целостный подход к воспитанию человека, заявленный в гуманистической парадигме, актуализирует проблему укрепления социального здоровья, которое рассматривается как характеристика здоровой личности и связывается с психическим здоровьем индивида, но не сводится только к нему. С одной стороны, социальное здоровье является условием и результатом успешной социальной адаптации человека. По своему содержанию оно включает в себя психическое и психологическое здоровье, характеризуется рядом качественных личностных образований, связанных с личностным, духовно-нравственным и профессиональным самоопределением. С другой стороны, социальное здоровье отражается на психосоматическом состоянии развивающегося человека, является внутренним фактором защиты от социально опасных заболеваний (алкоголизм, наркомания, зависимость от психоактивных веществ, ВИЧ-инфицирование, невротизация и др.).

Укрепление здоровья детей и учащейся молодежи, в том числе социального здоровья, рассматривается как одна из важнейших задач гуманистической образовательной системы. Однако эмпирических и теоретических исследований, в которых решалась бы проблема раскрытия сущности социального здоровья детей и молодежи, его показателей и критериев, проведено недостаточно.

Исследование сущности социального здоровья детей и молодежи в гуманистической парадигме ставит нас перед необходимостью уточнения методологических подходов, в контексте которых оно будет осуществляться.

Гуманистические ценности признаются всем цивилизованным обществом, гуманизация образования — современная тенденция, которая не подвергается сомнению, однако между декларацией гуманистических принципов и их реализацией в обществе и в системе образования существует комплекс проблем — теоретических, практических, организационно-нормативных, психологических, которые не решены за последние 25 лет. Гуманизация образовательного учреждения — это процесс перехода педагогической системы к функционированию на основе гуманистических ценностей, создающих условия защиты здоровья каждого человека, его свободного и наиболее полного развития и самореализации. Процесс гуманизации педагогического взаимодействия во многих образовательных учреждениях далек от завершения, так как для достижения положительного результата требуется целая совокупность объективных и субъективных факторов.

В то же время гуманистическое направление в области воспитания и образования не является новым в педагогической науке и практике: оно развивается с давних времен параллельно с зарождением гуманистических идей в философии. От выдвижения идеи всесторонней, гармонически развитой личности мыслителями эпохи Возрождения (Г. Веронезе, В. Фельтре, Ф. Рабле, Т. Мор, Т. Кампанелла, Х. Л. Вивес, Э. Роттердамский, М. Монтень и др.) до конкретных рекомендаций по воспитанию в трудах ученых и мыслителей XVII—XIX веков (Ф. Бэкон,

Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. А. Гельвеций, Д. Дидро, И. Песталоцци, А. Дистервег, Р. Оуэн, М. В. Ломоносов, Б. Н. Татищев, И. И. Бецкой, Н. И. Новиков, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой) продолжается развитие гуманистической традиции в педагогике.

Яркое противостояние гуманистических и императивных взглядов и идей, теорий и систем присутствует в педагогической науке конца XIX века. В этот период образование и учебные учреждения развивались в основном на идеях И. Ф. Гербарта, создавшего «педагогику управления», в которой ребенок воспринимался как объект педагогических воздействий. Гербартианская школа критиковалась передовыми учеными и педагогами-практиками. Как альтернатива традиционному императивному образованию в конце XIX века родились педагогические теории, в которых ребенок рассматривался как субъект развития и воспитания.

Гуманистические идеи, развивавшиеся в философских трудах (Б. Спиноза, Р. Декарт, И. Кант, И. Г. Фихте, Ф. В. Шеллинг, Г. В. Ф. Гегель, Л. Фейербах, Д. Юм), закладывали основы для распространения в педагогической культуре новых ценностей, нового взгляда на человека как субъекта жизни, истории, культуры.

Обзор педагогических сочинений конца XIX и до конца XX столетий дает широкую панораму идей, созвучных основным принципам гуманизма (человек — субъект жизни, имеющий право на свободное развитие, на субъект-субъектные отношения).

Антропоцентрический подход является центральной идеей в гуманизме как философско-мировоззренческом учении.

В педагогических теориях поворот к ребенку отражается в различных подходах, которые своеобразно интерпретируются и конкретизируются. Идея личностного подхода развивается в исследованиях, посвященных «личностной педагогике», разработанной в конце XIX века Р. Екеном, Э. Линде, П. Наторпом, Т. Цайгером, где называется ряд ведущих принципов, созвучных принципам гуманизма.

«Педоцентрический подход» является базовым в движении «новое воспитание», ставшим основой для рождения новых педагогических теорий и новой педагогической практики. Книга Э. Кей «Век ребенка» (1902) положила начало развитию идеи свободного воспитания в педагогической науке и практике: в Германии — Х. Шарельманом, Ф. Гансбергом, М. Паулем, Р. Штейнером, в России — К. Н. Вентцелем, Л. Н. Толстым, в Италии — М. Монтессори, во Франции — С. Френе. Из идей Ж.-Ж. Руссо постепенно выстраивается теория свободного воспитания. Это связано с двумя факторами: новыми данными о возможностях развития ребенка в психологии и педагогике и протестом против императивной педагогической практики в образовательных учреждениях Европы и Америки. Основополагающими идеями свободного воспитания являются принципы педоцентризма и свободы ребенка.

Гуманистическая идея свободного выбора субъекта развивалась и в теоцентрической педагогике. Принцип самосовершенствования

и свободного выбора души перед Богом мы находим в работах С. А. Рачевского, К. В. Ельницкого, Н. А. Бердяева.

Гуманистические идеи субъектности ребенка, свободы выбора и ответственности человека за свое самосовершенствование находят своеобразное развитие в антропософской теории Р. Штейнера (1919), раскрывающей особенности системы самопознания и саморазвития индивидуальности ученика при партнерстве с учителем, в двуединстве развития чувственного и сверхчувственного опыта духа, души и тела.

В 20—30-е годы XX века гуманистические принципы субъектности воспитанника и сотрудничества взрослого и ребенка обоснованы в трудах Л. С. Выготского, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого.

В отечественной педагогике середины XX века основные гуманистические идеи мы находим в трудах В. А. Сухомлинского, продолжавшего традиции К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, Я. Корчака.

В 50—60-е годы развивается гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс), которая с экзистенциальных позиций рассматривает принцип субъектности, свободы выбора, самоактуализации, партнерства педагога и воспитанника. Эти принципы развиваются в работах Р. Бернса, С. Л. Франка, В. Франкла, Э. Фромма, Э. Эриксона.

Отечественная психология, развивая идеи субъектности, личностно-деятельностного подхода, субъект-субъектного взаимодействия (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, И. В. Дубровина, И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, В. И. Слободчиков), дает методологические основания для развития антропоцентрированного и личностно ориентированного подходов в отечественной педагогической науке.

Основные положения личностно-гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили, гуманистические концепции личностно ориентированного обучения и образования М. Н. Берулавы, Е. В. Бондаревской, С. Л. Братченко, О. С. Газмана, В. В. Горшковой, Э. Н. Гусинского, Л. М. Лузиной, В. В. Серикова, Ю. И. Турчаниновой, И. С. Якиманской продолжают развитие гуманистических идей, выдвинутых отечественными и зарубежными учеными, и являются альтернативными по отношению к идее императивности, когда главная роль в педагогическом процессе отводится взрослому, когда ребенок рассматривается лишь как объект педагогических воздействий, а цель воспитания определяется на основе социоцентрического подхода.

Развитие педагогики гуманизма в теоретическом плане не предопределяет широкого применения этих теорий в практике. Как показывают результаты широкого опроса педагогической общественности, несмотря на то, что гуманистические идеи принимаются большинством педагогов, они не реализуются в полной мере в учебно-воспитательном процессе, так как учителя не владеют методиками гуманистического обучения и воспитания.

Школа как системообразующий элемент образования является основным индикатором качественных изменений в нем. В контексте

гуманистических ценностей педагогическая система создается для ребенка, для защиты его прав и здоровья. Важность этого принципа подчеркивал Л. С. Выготский: «В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности». Исследование проблем качественного изменения педагогической системы образовательных учреждений позволит повысить эффективность их гуманизации.

Исследование школы как образовательного пространства, способствующего укреплению здоровья субъектов учебно-воспитательного процесса, сталкивается с проблемой определения подходов к ее изучению.

Описательный подход к характеристике образовательного учреждения мы находим еще в трудах философов и историков древнего мира.

Современный системно-структурный подход дает возможность разносторонне рассмотреть образовательное учреждение, в частности школу, как сложную многоаспектную систему.

Метод моделирования позволяет создать различные теоретические системные модели образовательного учреждения в зависимости от целей исследования.

Одной из моделей образовательного учреждения можно считать модель воспитательной системы школы. Труды Л. И. Новиковой, В. Т. Куракина, В. А. Караковского заложили основы теории воспитательных систем, которая успешно развивается в исследованиях Л. В. Байбородовой, Е. В. Бондаревской, З. И. Васильевой, Б. З. Вульфо́ва, А. В. Гаврилина, О. В. Заславской, И. А. Колесниковой, Л. Н. Куликовой, Ю. С. Мануйлова, С. Л. Паладьева, А. Г. Пашкова, Л. А. Пиковой, В. В. Полукарова, С. Д. Полякова, О. Г. Прикота, Г. Н. Прокументовой, Н. Л. Селивановой, А. М. Сидоркина, Н. М. Таланчука.

Теория воспитательных систем раскрывает ряд закономерностей развития школы, ее гуманизации. Однако образовательное учреждение не может рассматриваться лишь с позиций одной его подсистемы, в частности воспитательной. Проблема целостности педагогической системы школы, взаимодействия и взаимовлияния ее дидактической и воспитательной подсистем требует глубокого всестороннего исследования.

В обобщении отечественного опыта создания и развития авторских школ (К. Н. Вентцель, Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский, В. А. Сухомлинский, В. А. Караковский, А. Н. Тубельский, Е. А. Ямбург и др.), в описании моделей различных учебных учреждений (Л. К. Балясная, Р. Б. Вендровская, Г. А. Малинин, Ф. А. Фрадкин), в том числе и зарубежных (Т. В. Цырлина), мы находим пути реализации отдельных принципов гуманистической педагогики в деятельности образовательных учреждений.

В трудах В. А. Сухомлинского и Ш. А. Амонашвили разработаны теоретические положения гуманистической начальной школы. Однако специфика построения учебно-воспитательного процесса в начальной

школе не позволяет в полной мере перенести разработанные рекомендации на всю педагогическую систему школы.

Исследование образовательного учреждения как педагогической системы основывается на методологических подходах, разработанных в общей теории систем (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, Л. Берталанфи, И. В. Блауберг, Дж. Ван Гиг, М. С. Каган, В. П. Кузьмин, В. Н. Садовский, Б. Г. Юдин), общей теории управления (М. Альберт, И. Ансофф, К. Боумэн, Н. Винер, Д. М. Гвишиани, И. Н. Герчикова, С. О. Доннел, М. Х. Мескон, А. И. Наумов, Ф. Хедоури), синергетике (В. И. Аршинов, И. С. Добронравова, Н. Ю. Климонтович, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, И. Пригожин, Г. И. Рузавин, Я. И. Свирский, М. Ю. Усманова, М. Ю. Устюжина, Г. Хакен). Работы, раскрывающие сущность принципов системного и синергетического подходов, позволяют выявить основные взаимосвязи компонентов системы и особенности их функционирования, принципы саморазвития, самоорганизации системы.

Развитие школы как социально-педагогической системы подчинено законам самоорганизующихся и саморазвивающихся социальных систем, исследуемых в теории социальных организаций (А. И. Пригожин).

Гуманизация педагогической системы, способствующая самоактуализации здоровой личности, является одним из частных случаев инновационных процессов, происходящих в образовании, исследуемых в теории педагогической инноватики. В исследованиях американских и английских педагогов анализируются вопросы управления инновационными процессами (Х. Барнет, Дж. Бассет, Д. Гамильтон, Н. Гросс, Р. Карлсон, М. Майз, А. Хаберман, Р. Хейвлок, Д. Чен, Р. Эдем). В работах отечественных ученых (А. А. Арламов, М. С. Бургин, В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, А. Николс, Л. С. Подымова, В. А. Сластёнин, Н. Р. Юсуфбекова) раскрываются общие особенности педагогических инновационных процессов. Проблематика нововведений представлена в работах К. Ангеловски, Н. В. Горбуновой, М. В. Кларина, С. Д. Полякова, М. М. Поташника, О. Г. Хомерики и др.

Гуманизация педагогической системы образовательного учреждения как инновационный процесс тесно связана с качественными изменениями в педагогической культуре учителя, преподавателя.

Наша работа отражает результаты научного исследования, осуществленного на основе комплекса методологических подходов.

Исследование гуманизации педагогической системы школы и социального здоровья обучающихся проводилось на основе **системного подхода**, который позволяет рассматривать и педагогическую систему, и социальное здоровье человека как целостную систему в единстве ее составляющих компонентов и принципов (интеграции, целостности объекта исследования, комплексности анализа).

В исследовании также применялся **междисциплинарный подход**. Интегративная методология основывается на объективном единстве всех проявлений реального объекта. Интеграция знания требует взаимной и совместной интерпретации объекта. Это своего рода новая

грань комплексного подхода за пределами специализации отдельной науки. Изучение школы как педагогической системы и социального здоровья детей и молодежи осуществлялось с позиции различных наук: философии, педагогики, психологии, психологии здоровья, педагогической и психологической антропологии, теории систем, синергетики, инноватики. Этот подход позволяет получить новое интегрированное знание, родившееся на стыке наук и создающее новое направление в педагогике — педагогическую синергетику. Переход некоей системы из одного состояния в другое — предмет и центральная проблема науки о нововведениях — **инноватики**. Исследование закономерностей развития педагогической системы связано с теорией педагогических систем и теорией целостного педагогического процесса. В то же время теория систем и теория управления дают методологический подход к исследованию закономерностей развития сложных социальных систем и закономерностей их управления.

Синергетический подход, раскрывая ряд принципов саморазвития самоорганизующихся систем (неизбежность возникновения в самоорганизующихся системах элементов неустойчивости; определяющая роль наиболее неустойчивой переменной в процессе самоорганизации; существование альтернативных путей развития; резонансное воздействие), дает ключ к изучению особенностей гуманизации педагогической системы школы, являющейся разновидностью открытой социальной системы. Представители системно-гуманитарного и синергетического подходов рассматривают в том числе человека, его здоровье как саморазвивающуюся гетеростатическую гуманитарную систему.

В ходе нашего исследования использовался как **естественнонаучный подход** в изучении процессов изменения педагогической системы и особенностей укрепления социального здоровья человека, так и **гуманитарный**. Это объясняется тем, что при изучении педагогической системы так же, как и при изучении других социальных явлений, важен ценностный характер социального знания, каковыми являются педагогические знания. При исследовании психического, психологического и социального здоровья человека интеграция естественнонаучного и гуманитарного подходов дает целостную картину взаимосвязи и взаимовлияния психического, психологического, социального здоровья.

В исследовании применялся **культурологический подход**. При этом подходе образование рассматривалось как элемент культуры и средство ее развития. Идеи планетарности и интеграции культурных ценностей в мировой культуре отражаются и в мировом образовательном пространстве. Современное образование развивается в условиях нового типа культурного взаимодействия: проникновения и взаимовлияния культур, точек зрения, критического анализа собственных теорий и концептов, признание правомерности существования многих истин, многих теорий и концепций. Педагогическая система образовательного учреждения исследуется как явление культуры: различные гуманистические теоретические концепции исследуются в контексте отечествен-

ной культуры, взаимодействие субъектов педагогического процесса является диалогом культур. Культурологический подход позволяет проникнуть в механизм процессов трансляции и взаимодействия различных педагогических теорий как явлений национальных культур, их влияния на систему образования. Интеграция, взаимовлияние и диалог рассматриваются как внешние и внутренние факторы, способствующие гуманизации педагогической системы образовательного учреждения. В контексте культурологического подхода социальное здоровье человека изучается как культурный феномен, формирующийся в социокультурном пространстве общества на основе психического и психологического здоровья.

Гуманизм является ценностью мировой культуры. Эти принципы тесно связаны с положениями **аксиологического подхода**, который позволяет исследовать особенности распространения гуманистических ценностей и развития педагогической культуры учителей, создающих своей профессиональной деятельностью безопасную психолого-педагогическую среду для укрепления здоровья подрастающего поколения. Важнейшими ценностями при таком подходе являются здоровье и жизнь человека.

Рефлексивно-креативный подход дает возможность исследовать гуманизацию педагогической системы образовательного учреждения как творческий процесс, осуществляемый педагогами, включенными в непрерывное самопознание и самосовершенствование. В то же время система деятельности учителей и преподавателей по укреплению социального здоровья обучающихся базируется на рефлексивной и творческой деятельности всех субъектов образовательного процесса. Без осознания ценности и значимости социального здоровья для личности и общества невозможно стимулировать саморазвитие и самореализацию обучающихся в образовательной среде учебного заведения, способствующую укреплению здоровья детей и учащейся молодежи.

Целостный (холистский) подход позволяет рассматривать человека (педагога и ребенка) целостно, в единстве телесного, душевного и духовного аспектов (Н. А. Бердяев, Л. С. Рубинштейн, М. М. Бахтин, Р. Штейнер). В ряде работ (Б. Г. Ананьев, Г. С. Батищев, С. Г. Вершловский, Б. С. Гершунский, Э. В. Ильенков, Р. Л. Лившиц, М. К. Мамардашвили, В. С. Шубинский) с позиций холистского подхода человек изучается как биопсихосоциальный феномен. В целостном единстве трех теоретических моделей нами исследуется педагогическая система образовательного учреждения как условие саморазвития и самореализации обучающихся, укрепления их социального здоровья. Сам феномен социального здоровья человека может быть понят лишь в единстве психического, психологического и социального здоровья. **Метасистемный подход** (А. В. Карпов) позволяет рассматривать социальное здоровье человека во взаимосвязи с социальным здоровьем общества, а проблемы гуманизации образования — с тенденциями социокультурного развития страны.

Антропоцентрированный (человекоцентрированный) подход (К. Роджерс) позволяет рассматривать любую педагогическую систему сквозь призму целей и способностей каждого субъекта образовательного процесса. В контексте антропоцентрического подхода содержание, методики и технологии образовательного процесса создаются и отбираются в интересах каждого субъекта образования, для его самореализации, саморазвития, сохранения и укрепления здоровья, для самоактуализации здоровой личности.

Все подходы использовались нами на разных этапах научного исследования в различных сочетаниях.

В издании отражены результаты исследования, проведенного автором при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках проекта «Социальное здоровье детей и учащейся молодежи как этнопсихофизиологическая и психолого-педагогическая проблема в различных образовательных системах Рязанского региона» (проект № 05-06-53601 а/Ц), а также результаты исследований участников научно-исследовательской лаборатории «Школа как развивающая система», которой автор руководит более десяти лет.

Глава 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЕГО РАЗВИТИЯ

1.1. Исследование социального здоровья: теоретико-методологический аспект

Здоровье человека как высшая ценность является основным критерием результативности образовательных систем в гуманистической парадигме. Определение сущности психологического и социального здоровья, его показателей в разные возрастные периоды — одна из исследовательских задач, решение которой поможет осуществлять мониторинг эффективности любых образовательных систем, эффективности государственных мероприятий, направленных на повышение уровня благосостояния людей, динамику развития общества в целом.

Важнейшим условием развития здорового общества являются социально здоровые люди, чье поведение соответствует как абсолютным нормам (универсальные нравственные нормы), так и нормам, специфичным для определенного этапа социально-политического и экономического развития общества, его культуры. В процессе социализации и воспитания субъектом усваиваются определенные когнитивные конструкции, модели поведения, формируются ценностные и смысложизненные ориентации, установки, детерминирующие эти модели поведения.

Разработка сущности понятия «социальное здоровье человека» поможет эффективнее исследовать проблему воспитания здоровой личности. Использование термина «социальное здоровье человека» позволит характеризовать гармонично и своевременно осуществляемый процесс социального развития ребенка, по образному выражению Д. И. Фельдштейна, «присвоения общественной сущности человека» [235; 236], который заключается в переходе от самовосприятия, рефлексии, самооценки, самоутверждения до самосознания, социальной ответственности, интериоризованных социальных мотивов, потребности в самореализации своих возможностей, субъективного осознания

себя самостоятельным членом общества, пониманием своего места и назначения в нем.

В коллективной работе «Психология здоровья» под редакцией Г. С. Никифорова [191] сделан широкий обзор работ по проблемам здоровья, исследуемым в контексте различных психологических теорий. В частности, сделана попытка определить понятие и сущность «социального здоровья». Автор отмечает, что «социальное здоровье» трактуется как оценка биологического состояния определенной части или всей человеческой популяции на основе интегрированных статистических показателей, составляющих так называемую социальную статистику [193, с. 143]. Таким образом, «социальное здоровье» рассматривается только как здоровье общества.

В то же время здоровье общества может рассматриваться как результирующая переменная социально детерминированного поведения людей. Существует синергетичная взаимосвязь этих двух феноменов — «здоровье общества» и «социальное здоровье каждого субъекта общественных отношений». Состояние социальной среды, социально-экономические и политические катаклизмы ведут к росту количества правовых нарушений, проявлению девиантного поведения, увеличению людей со стрессовыми состояниями, личностному кризису, пересмотру ценностей и личностных смыслов. Стрессы, переживания в кризисные социальные периоды служат причиной нарушений в субъективном психологическом благополучии индивида, приводят по психосоматическому механизму к соматической болезни.

Исследователи отмечают, что состояние здоровья общества определяют по уровню социальных девиаций. Девиантное поведение субъектов общества — это поведение, нарушающее кодифицированные или некодифицированные социальные нормы. Таким образом, чем больше будет людей с девиантным поведением, тем менее здоровым будет общество. Отмечается, что здоровье общества может оцениваться по таким видам девиантного поведения, которые непосредственно угрожают биологическому состоянию популяции, угрожают жизни и здоровью людей, приводят к снижению репродуктивного потенциала индивида [191, с. 145].

Следует заметить, что использование термина «социальное здоровье» лишь для характеристики состояния общества сужает возможность выявления синергетичных взаимозависимостей между здоровьем общества и здоровьем отдельных личностей или групп населения. Так, из истории различных стран можно выявить тенденцию, когда будущее развитие общества определялось не массой личностей, чьи смысло-жизненные ориентации гармонизировали с общечеловеческими ценностями, а группой лиц, чьи ценностные ориентации соответствовали доминировавшим на данный исторический момент в государстве ценностным приоритетам (происходил государственный переворот). В опасные для любого государства такие периоды, когда нивелируются основные традиционные общечеловеческие ценности, очень важно сохранение

социального здоровья детей и молодежи, развитие у них сопротивляемости навязываемым сиюминутным ценностям, развитие способности интериоризировать общечеловеческие вечные ценности и осуществлять свою жизнедеятельность в соответствии с ними.

В то же время в научной литературе понятие «социальное здоровье личности» используется очень редко и слабо разработано. Так, А. Л. Катков использует термин «интегральное социальное здоровье» и характеризует этот феномен как фундаментальную способность человека к активному улучшению собственных свойств через улучшение свойств окружающей среды, способность к устойчивому гармоничному развитию, которое обеспечивает высокое качество жизни индивидуума и общества в целом [113]. Однако этим ученым не рассматриваются вопросы, связанные с разработкой путей формирования данной фундаментальной способности, средств коррекции, так как в условиях социализации детей, подростков, молодежи такая способность может быть подвергнута определенной деформации.

Исследование сущности социального здоровья личности возможно в контексте научного направления «Психология здоровья», интенсивно развивающегося за рубежом и в России. Рассматривая различные аспекты здоровья личности, ученые используют понятия «психическое здоровье», «психологическое здоровье», «личностное здоровье», «нравственное здоровье». Но сущность этих понятий раскрывается своеобразно в соответствии с разными методологическими подходами.

Согласно заявленным нами целостным (холистским), междисциплинарным, комплексным, метасистемным и гуманистическим подходам рассмотрим кратко работы ученых, чьи взгляды на проблему психологии здоровья помогут более полно обосновать сущность социального здоровья человека.

Среди отечественных ученых проблемой исследования сущности психического и психологического здоровья занимаются В. А. Ананьев [6; 7; 8], Б. С. Братусь [37; 38], О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов [42; 43], И. В. Дубровина [80; 81; 183; 190], Г. С. Никифоров [166; 191], М. Ф. Секач [206], В. И. Слободчиков [213; 214], О. В. Хухлаева [249] и др.

В трудах отечественных психологов используются понятия «психическое здоровье», «психологическое здоровье», реже «личностное здоровье» (Б. С. Братусь).

Психическое здоровье как составляющая общего здоровья человека, по мнению большинства ученых, характеризует норму психических процессов и состояний и включает ряд компонентов-показателей:

- осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического Я;
- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях;
- критичность к себе и своей собственной психической деятельности и ее результатам;

- адекватность психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям;
- способность управлять своим поведением в соответствии с социальными нормами;
- способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать ее;
- способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств.

В исследованиях И. В. Дубровиной, О. В. Хухлаевой [80; 81; 183; 190; 249] используется понятие «психологическое здоровье», которое рассматривается как динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих внутреннюю гармонию личности, гармонию человека и общества, возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности. Критериями психологического здоровья определены: способность к саморегуляции (внутренней и внешней); наличие позитивного образа «Я» и «Другого»; владение рефлексией; потребность в саморазвитии.

В. И. Слободчиков исследует проблему психологии здоровья в антропологической парадигме, согласно которой в основе психологического здоровья лежит развитие субъективной реальности. Субъективность, по мнению ученого, проявляется в способности человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему становиться действительным субъектом собственной жизни. «Интеграл» жизнеспособности и человечности индивида есть суть психологического здоровья. Человечность находит свое выражение в личностном способе жизни, предполагающем свободный, сознательный и ответственный выбор поведения на основе ценностно-смыслового определения субъекта жизнедеятельности [213; 214].

В такой трактовке сущности психологического здоровья упускается важный момент — социальная направленность личности, обладающей психологическим здоровьем, ее позитивная роль в развитии общественных отношений, ее вклад в гуманизацию общественной жизни. Именно эти признаки присущи **социально здоровой личности**.

Б. С. Братусь отмечает сложный многоуровневый характер здоровья личности, понимает психическое здоровье в широком смысле и выделяет три уровня психического здоровья:

- уровень психофизиологического здоровья, который определяется особенностями нейрофизиологической организации психических процессов;
- уровень индивидуально-психологического здоровья, который характеризуется способностью человека использовать адекватные способы реализации смысловых устремлений;
- и наивысший уровень — уровень личностного здоровья, который определяется качеством смысловых отношений человека [37].

В контексте нашего исследования важно отметить критерии личностного здоровья, которые называет Б. С. Братусь: отношение к дру-

гому человеку как самоценности; способность к самоотдаче и любви; творческий характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к свободному волепроявлению; способность самопроектирования будущего; внутренняя ответственность перед собой и другими; стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни [38].

Предлагаемый Б. С. Братусем третий, высший уровень психического здоровья, уровень личностного здоровья, который определяется качеством смысловых отношений человека, характеризует, на наш взгляд, социально здоровую личность, *если ее смысложизненные ориентации направлены на благо и позитивное развитие общества.*

Социальное здоровье человека является новообразованием, которое возникает и развивается вместе со становлением личности и детерминировано социальными отношениями, господствующими в той или иной социальной группе. Степень овладения растущим человеком социальным опытом отношений, осознание себя в обществе, видение себя в других людях, готовность к ответственной деятельности и участию в общественных отношениях относятся к показателям социального развития. По нашему мнению, содержание социальной позиции «Я и общество» (Д. И. Фельдштейн) указывает на осознание себя субъектом общественных отношений и поэтому может служить одним из индикаторов социального здоровья или социального «нездоровья», проявляющегося в девиантном, делинквентном поведении.

Гуманистическая сущность проблемы развития социально здоровой личности детерминирует методологические основы: интеграцию идей гуманистической психологии (К. Р. Роджерс, А. Маслоу), философской (М. Шелер, П. Т. де Шарден), педагогической и психологической антропологии (К. Д. Ушинский, Б. Г. Ананьев, В. И. Слободчиков), культурно-исторической концепции развития личности (Л. С. Выготский, А. Г. Асмолов), идей единства сознания и деятельности и концепции личности как субъекта жизненного пути (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова).

В работах по философской антропологии [254; 259], гуманистической психологии [151; 152; 196—199], психологической антропологии [215] раскрываются представления о целостности человека. Образ здорового человека можно рассматривать как идеал общества и образовательной системы, конкретизируемых относительно их главного субъекта — развивающегося человека. Идея самосозидающего, трансцендирующего (выходящего за любые актуально данные пределы), открытого ко всяким возможностям человека — центральная для философской антропологии и гуманистических учений. Сущность человека — в движении, в постоянном духовном преобразовании себя, в актах выхода за свои пределы, в самостроительстве, в самовоспитании, в саморазвитии и самореализации. Человек — принципиально незавершенное существо, открытое для мира, для возможностей действия, способное и побуждаемое делать выбор. Субъективный мир человека

сложно организован, он безграничен в пространстве и включает в себя все измерения времени: прошлое, настоящее и будущее и даже вечное. Человек как душевная и духовная реальность обладает не только сознанием, но и самосознанием и рефлексивным сознанием. Появление рефлексии детерминирует возникновение у человека внутренней жизни, противостоящей жизни внешней, приводит к появлению своего рода управления состояниями и влечениями, то есть к саморегуляции и свободе выбора. Рефлексирующий человек становится субъектом своей жизни, активным субъектом общественного строительства и самообразования. Социальная обусловленность рождения этой способности определяет одно из доминирующих мест рефлексии в структуре здоровой личности.

Другой особенностью человека гуманистическая психология называет врожденную потребность в поиске смысла жизни (С. Л. Франк, В. Франкл). В своем сознании человек открывает смысл своих действий, поступков, поведения. Человек не может жить вне смысла. Без субъективного смысла жизнь человека теряет свою ценность. В. Франкл [242] убедительно показывает, какое важное место в жизни человека занимает проблема смысла жизни и его поиска. Смысл жизни, высшие ценности, нравственные чувства и переживания, совесть — проявления духовности человека, а значит его психологического и социального здоровья. Положения философской и психологической антропологии, гуманистической психологии о духовной сути человека, целостности и уникальности его духовного мира ставят задачу перед исследователями уточнения сути здоровья личности и определения сущности духовности как показателя психологического и социального здоровья человека.

Самоактуализация является стержневым критерием здоровой личности в концепции А. Маслоу [151; 152]:

— основной источник человеческой деятельности, человеческого поведения — это непрерывное стремление человека к самоактуализации, к самовыражению; потребность в самоактуализации по своей сущности гуманистическая потребность, потребность приносить людям добро;

— понятие «самоактуализация» — это врожденная потребность человека быть тем, чем он может стать, выполнить свою миссию, используя свои возможности и способности; потребность в самоактуализации возникает у любого здорового человека;

— самоактуализация — врожденное явление, которое входит в природу человека; человек рождается с потребностями к добру, нравственности, справедливости, составляющими ядро человеческих ценностей.

А. Маслоу выделял четыре гуманоидные способности человека: физиологические потребности продолжения рода, потребности в пище; потребность в безопасности, потребность в защите; потребность в истине, добре, справедливости. Последняя является содержанием обобщающей потребности в самоактуализации.

В разработанной А. Маслоу теории видное место занимает проблема мотивации [56]. По мнению ученого, не внешние факторы побуждают человека к деятельности; для возникновения потребности необходимы определенные ситуации переживания. У самоактуализирующихся людей заложена именно такая мотивация. Гуманистическая психология в личности здорового человека называет три основных аспекта: тенденция к самодетерминации (внутренняя потребность к самоактуализации); принцип саморегулирования (у человека есть природный ритм развития); существование внутреннего гармоничного «Я».

В соответствии с нашей концепцией все эти аспекты относятся к социальному здоровью человека, так как связаны с высшими проявлениями личности, все они социально обусловлены и все оказывают влияние на других людей, на состояние общественных отношений.

Остановимся на показателях самоактуализированной личности, определенных А. Маслоу [151]: отсутствие неврозов, психопатических особенностей, психозов или выраженных склонностей к ним; полное использование своих талантов или способностей; спокойствие и уверенность; ощущение принятия, уважения и любви; чувство самоуважения; познавательная мотивация; восприятие реальности; принятие; спонтанность; пиковые переживания; скромность и уважение к окружающим; этика межличностных отношений; цели и средства; чувство юмора; креативность; сопротивление к приобщению к культурным нормам; ценностные ориентации; разрешение противоречий.

Эти показатели А. Маслоу не структурирует. Опираясь на идею многоуровневой структуры здоровья личности (психическое, психологическое и социальное), мы предлагаем сгруппировать эти показатели.

К уровню психического здоровья можно отнести такие показатели самоактуализирующейся личности: отсутствие неврозов, психопатических особенностей, психозов или выраженных склонностей к ним; восприятие реальности.

К уровню психологического здоровья относятся показатели: полное использование своих талантов или способностей; спокойствие и уверенность; ощущение принятия, уважения и любви; чувство самоуважения; познавательная мотивация; принятие других; спонтанность; пиковые переживания; креативность; разрешение противоречий; чувство юмора.

К уровню социального здоровья относятся показатели: этика межличностных отношений; цели и средства; скромность и уважение к окружающим; сопротивление к насильственному приобщению к культурным нормам; ценностные ориентации.

В соответствии с нашей концепцией показатели самоактуализирующейся личности, отнесенные нами к уровню социального здоровья, соответствуют в полной мере признакам социально зрелого человека, так как они характеризуют те свойства личности, которые оказывают влияние на позитивное развитие общества, отражают социально-психологические особенности личности.

Однако это необходимое, но недостаточное количество признаков социального здоровья человека. Развивающаяся личность в процессе социализации усваивает ценности и культурные нормы, позволяющие адаптироваться к «взрослой» социальной жизни. Под влиянием различных факторов часто происходит формирование искаженных ценностных ориентаций, которые проявляются через «внутренние» и «внешние» стремления». В контексте решения заявленной нами проблемы интересны результаты исследования Т. Kasser, R. M. Ryan, K. M. Sheldon [275; 276], объединяющие личностные стремления в две группы: внутренние стремления и внешние.

Внутренние стремления интерпретированы как жизненные цели, обеспечивающие удовлетворение основных психологических потребностей в автономности, эффективности и привязанности, к ним относят личностный рост, любовь, служение обществу и здоровье. Внутренние стремления мы относим к социально здоровой личности. Внешние стремления — это стремления к материальному благополучию, социальному признанию через популярность, к физической привлекательности. По отношению к личностному Я это стремления внешние.

Т. Kasser, R. M. Ryan, K. M. Sheldon было установлено, что внутренние стремления способствуют психическому здоровью, в то время как преобладание у человека внешних стремлений нарушает психическое здоровье человека. Доказано, что испытуемые, ориентированные на внешние ценности в ущерб внутренним, имеют низкие показатели психического здоровья.

Выявлена также обратная зависимость: положительная корреляционная связь между относительным преобладанием внутренних стремлений над внешними и показателями психического здоровья, связи между стремлениями и психическим здоровьем не зависят от пола, дохода и возраста [275; 276].

Эти исследования указывают на необходимость решения еще одной научной проблемы: выявления синергетической взаимозависимости между психическим, психологическим и социальным здоровьем человека.

Неразрешимая проблема выявления причин и следствия в состоянии здоровья общества также может быть решена в контексте идей синергетики и метасистемного подхода, когда понятие «социальное здоровье» может соотноситься с такими феноменами, как состояние общества, состояние отдельных групп общества и популяций населения, состояние личности.

Метасистемный подход служит методологическим основанием для объяснения феномена «социальное здоровье человека», для разработки его теоретической модели. В соответствии с названным подходом А. В. Карпов [111] выделяет метасистемный уровень в организации психики. Психика, рассмотренная с системных позиций, представляет собой класс систем со встроенным метасистемным уровнем. Такая система способна объективировать себя для своей же собственной

активности (регуляции, организации, координации). Рефлексия и есть тот процесс, обеспечивающий связь общесистемного уровня организации психических процессов и метасистемного уровня организации психики. В соответствии с общеизвестным положением теории систем, а именно, что любая система объективно находится во взаимодействии с определенной «внешней» по отношению к ней системой, можно утверждать, что существуют два класса системных взаимодействий:

1) внутрисистемные взаимодействия, интегрирующие систему, укрепляющие ее целостность;

2) внешние системные взаимодействия, обеспечивающие взаимодействие системы с внешней средой.

С. Л. Рубинштейн [203] обосновал идею диалектики внешнего и внутреннего в детерминации и функционировании психического.

В соответствии с идеями названного подхода метасистемный уровень является высшим уровнем, но и открытым, то есть через него система взаимодействует с иными системами и развивается в таком взаимодействии. «Метасистемный» означает, что данная сущность и принадлежит системе, и лежит вне ее. Понятием метасистемности обозначается сам факт включенности той или иной системы в иные системы более высоких порядков, а также ее взаимодействие с ними.

Таким образом, «социальное здоровье человека» можно рассматривать как метасистемный уровень в структуре его здоровья. Социальное здоровье человека находится в отношениях взаимозависимости со здоровьем общества. Метасистемный уровень не только встроен вовнутрь системы, но и локализован на вершине ее структурно-уровневой иерархии. Природа метасистемного уровня такова, что он может быть интерпретирован как локализованный и вне психики и внутри нее. Он может быть корректно объяснен как имеющий двойную локализацию.

Взаимосвязь психического, психологического и социального здоровья человека теоретически обоснована нами в контексте метасистемного подхода: это внутрисистемные взаимодействия, интегрирующие систему внутреннего мира человека, указывающие на его гармоничное состояние. Социальное здоровье человека в контексте метасистемного подхода отражает внешнесистемные отношения личности со средой.

Социальное здоровье личности, таким образом, как компонент принадлежит системе внутреннего мира человека и системе социальной среды. Поэтому определить социальное здоровье человека можно как личностное новообразование, характеризующееся гармонией между личностными смыслами и деятельностью человека, способствующее его самоактуализации и позитивному развитию социума.

Научное значение решения проблемы социального здоровья детей и учащейся молодежи заключается в выявлении факторов и педагогических условий развития, сохранения и укрепления их психического, психологического и социального здоровья, в выявлении причинно-следственных взаимосвязей между этими видами здоровья.

В разработанной нами теоретической модели здоровой личности ядро составляет психическое здоровье, являющееся основанием для психологического здоровья, которое в свою очередь детерминирует социальное здоровье человека. Взаимосвязь этих уровней здоровья синергетична: характер каждого уровня обусловлен качественным состоянием других уровней.

Остановимся более подробно на теоретико-методологическом обосновании сущности и показателей социального здоровья детей и подростков в соответствии с метасистемным подходом и идеями гуманистической парадигмы: целостности и самооценности человека; духовности человека и роли рефлексии в развитии его субъектности; его уникальной способности определять жизненные перспективы, искать смысл жизни; определять для себя нравственные ценности и ориентиры; идее самосозидающего, трансцендирующего, открытого ко всяким возможностям человека; самоактуализирующегося человека.

Требованиям метасистемного подхода, при котором социально-личностное понимается как феномен, принадлежащий не только личности, но и социуму, обществу, полностью удовлетворяет теория личности В. А. Петровского [176; 177] как базовая в нашей концепции для обоснования сущности социального здоровья человека и определения его критериев. Иерархическая структура уровней здоровья личности выстроена нами в соответствии с идеями В. А. Петровского, согласно которым «личность индивида выступает в трех аспектах ее психологического понимания: интраиндивидуальной, интериндивидуальной и метаиндивидуальной атрибуции. Лишь в единстве отмеченных аспектов личность раскрывается со стороны своего строения, своей структуры. Она выступает как обнаруживающаяся и опосредуемая социальной деятельностью идеальная представленность индивида в других людях, в его связях с ними, наконец, в нем самом — как представителе социального целого» [176, с. 45]. Трехмерная структура личности включает интраиндивидуальную, интериндивидуальную и метаиндивидуальную подсистемы.

На интраиндивидуальном уровне личность индивида рассматривается в аспекте ее индивидуальной индивидуальности, личностное оказывается погруженным в непосредственное пространство бытия индивида, а он сам выступает перед нами как единственный носитель своей личности. К интраиндивидуальным свойствам относятся структура характера, особенности темперамента, способности, психические процессы.

Гармонию свойств интраиндивидуального уровня мы определяем как психическое здоровье.

Интериндивидуальная личностная подсистема заключается в интерпретации личности в системе взаимоотношений людей. Областью определения и существования личности становится пространство межиндивидуальных связей, то есть не сам по себе способный к общению и деятельности индивид, а процессы, в которые включены, по крайней мере, два индивида (В. А. Петровский).

Гармония элементов этой подсистемы характеризуется нами понятием «психологическое здоровье».

Метаиндивидуальная личностная подсистема, по мнению В. А. Петровского, это личность индивида, которая выносится на этот раз за рамки не только индивидуального субъекта, но и актуальных связей этого субъекта с другими. Личность как системное качество индивида выступает в смысле идеальной представленности индивида в других людях как его инобытие в них, а также в себе самом как «другом». Осуществляется «вклад» одного индивида в другого как эффект воздействия, изменения поведения и сознания другого, которые значимы для самоопределения другого. Речь идет об активном процессе, о своего рода «продолжении себя в другом». Отражаясь в индивиде, другой человек выступает как деятельностное начало, меняющее взгляд этого индивида на вещи, формирующее у него новые побуждения, ставящее перед ним новые цели. Эта способность осуществлять «вклады» в личности других людей относится нами к показателям социального здоровья личности. На этом уровне происходит процесс персонализации, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и выступает в общественной жизни как личность.

Гармония взаимодействия компонентов структуры метаиндивидуальной личностной подсистемы может быть определена как социальное здоровье.

Идеи В. А. Петровского [174; 176] о персонализации дают основание для объяснения психологических механизмов взаимовлияния субъектов образовательного процесса в ходе педагогического взаимодействия. В частности, в образовательном процессе учебного заведения влияние социально здоровой личности педагога является одним из факторов развития социально здоровой личности ученика.

Таким образом, в нашей концепции дается следующее определение этого понятия:

Социальное здоровье человека — это личностное новообразование, характеризующееся гармонией личностных смыслов, деятельности, взаимоотношений его с другими людьми, способствующее не только самоактуализации личности, но и позитивному развитию других людей, социума, общества и культуры в целом.

Социальное здоровье человека рассматривается нами как оптимальное сочетание гармоний (гармонии личностных смыслов, деятельности, общения и гармонии человека с социумом), способствующее позитивному развитию личности и общества.

Основанием для развития и укрепления социального здоровья детей и подростков является его психическое и психологическое здоровье. Возрастные особенности вносят свои нюансы в показатели социального здоровья. Эти особенности обусловлены процессами социализации: адаптацией, интеграцией и индивидуализацией.

Гипотетически основными критериями социального здоровья можно назвать:

- социально-психологическую адаптированность;
- самоактуализацию;
- социальную направленность (ценностные и смысловые ориентации, не противоречащие общечеловеческим ценностям).

Эти критерии составляют для нас основу для определения показателей социального здоровья разных возрастных групп.

Показатели по каждому критерию, естественно, в разные возрастные периоды будут различны.

Возрастная периодизация Д. И. Фельдштейна [234—236], в основе которой лежат идеи «социализации — индивидуализации», позволит нам более четко определить показатели социального здоровья для разных возрастных групп. Кратко изложим идеи ученого, на которые мы опирались при отборе показателей социального здоровья детей.

По мнению Д. И. Фельдштейна, становление социальной позиции «Я и общество» связано с актуализацией деятельности, направленной на усвоение норм человеческого взаимопонимания, обеспечивающей осуществление процесса индивидуализации. Развитие позиции «Я и общество» начинается с ориентации младенца на социальные контакты (период от рождения до года), затем активно формируется в дошкольном возрасте (3—6 лет), подростковом (10—15 лет), когда интенсивно усваиваются нормы человеческих взаимоотношений. В процессе социализации поворотными рубежами в развитии социальной позиции «Я и общество» являются 3 года, 10 лет, 17 лет [235].

Социальное развитие личности происходит в процессе деятельности, в спиралевидном процессе, при этом каждый следующий момент снимает и содержит достижения предыдущих периодов развития, обеспечивая формирование новых образований. Внутри развивающейся системы деятельности проявляются узлы социального движения, обеспечивая ребенку достижение определенной позиции его «Я» по отношению к обществу. Идет социализация — индивидуализация как единство противоположностей. Во все эти периоды происходит постоянный процесс насыщения социальных позиций детей. Наиболее крупными ступенями социального развития личности в период от рождения до зрелости являются две фазы становления личности. Первая фаза (детство) — от рождения до 10 лет — характеризуется становлением личности на уровне еще не развитого самосознания. На второй фазе (подростковый возраст) — от 10 до 17 лет — наблюдается активное формирование самосознания, выступающего в социальной позиции общественно ответственного субъекта. Проявляется ответственность за себя в общем деле, ответственность за общее дело, за других людей, актуализация себя в других, «выход за пределы самого себя» (С. Л. Рубинштейн). «Я» обретает и проявляет в обществе силы своего действия. Идет изменение доминирующих мотивов ребенка, свидетельствующих о социальной зрелости: от мотива, характеризующего стремление заявить о себе, о своем существовании, до мотива принести пользу обществу, проявить заботу о других людях.

Таким образом, концепция Д. И. Фельдштейна о процессе социализации и социальной зрелости дает возможность определить показатели социального здоровья детей. У трехлетнего ребенка позиция «Я и общество» указывает на выделение своего «Я» среди других людей. К 3 годам ребенок завершает первый цикл знакомства с человеческим миром, фиксируя свое новое социальное положение, выделяя свое «Я», осознавая свою «Самость», ставя себя в позицию субъекта. С этого узлового рубежа начинается новый уровень социального развития, когда не только общество определяет отношения с ребенком, но и ребенок начинает все более активно воздействовать на ситуацию, вступать в отношения с другими людьми. Это дает нам основание утверждать, что именно показатель субъектной позиции в отношениях будет доминирующим в диагностике социального здоровья ребенка в этот период.

У десятилетнего школьника происходит осознание общества как объективно существующего социального организма, где его «Я» выступает наравне, предпринимается попытка выйти за рамки детского образа жизни, занять общественно важное и оцениваемое место, осуществлять творческую деятельность. И признаком социального здоровья подростка, мы считаем, должны выступать показатели сформированности субъектной позиции в общении и совместной социально значимой деятельности, социальная мотивация, готовность к самопознанию, ценностные ориентации, соответствующие общечеловеческим нравственным нормам. В 15 лет добавляются показатели нравственной самооценки, коммуникативной и кооперативной рефлексии, креативность, готовность к саморазвитию.

От 15 до 17 лет идет развитие абстрактного и логического мышления, рефлексии собственного жизненного пути, стремления к самореализации, проявления гражданской позиции. Поэтому основными показателями социального здоровья в 17—18 лет будут выступать социальная мотивация и гражданская позиция (показатели социальной направленности), рефлексивность и готовность к саморазвитию (показатели самоактуализации), личностное и профессиональное самоопределение, трудовые ценностные ориентации (показатели социально-психологической адаптированности).

Исходя из характеристик развития личности в онтогенезе (Д. И. Фельдштейн) и теоретически обоснованных нами критериев социального здоровья человека, в ходе исследования были определены и экспериментально проверены показатели социального здоровья подростков, старших подростков, юношей и девушек.

В ходе исследования были определены следующие показатели социального здоровья подростков (12—14 лет).

Показатели критерия **«социально-психологическая адаптированность»**:

— ценностные ориентации, адекватные общечеловеческим ценностям;

— умения сотрудничать, вести диалог, разрешать конфликты на основе сотрудничества.

Показатели критерия **«социальная направленность»**:

— ценностные ориентации, адекватные общечеловеческим ценностям, наличие достаточно широкого спектра личностно значимых позитивных ценностей;

— социальная мотивация;

— социальная активность;

— адекватная нравственная самооценка.

Показатели критерия **«самоактуализация»**:

— готовность к самопознанию и саморазвитию;

— субъектная позиция в общении и совместной социально значимой деятельности (умения целеполагания, планирования, самоконтроля и саморегуляции);

— креативность.

В соответствии с этими показателями отобран комплекс методов диагностики: «Мотивация учения», «Готовность к саморазвитию», тест «Лидер», тест КОС, методика М. Рокича, тест «Самооценка», тест «Оценка поведения в конфликтной ситуации».

Методика «Мотивация учения» позволяет выявить социальную мотивацию учения (широкие социальные мотивы), методика «Готовность к саморазвитию» выявляет у подростков готовность к самопознанию и саморазвитию, тест «Лидер» дает основания для выводов о социальной активности подростков, о наличии организаторских и лидерских качеств (умение управлять собой, осознание цели, умение решать проблемы, наличие творческого подхода, умение работать с группой, сотрудничать), тест КОС позволяет выявить способность вести диалог и сотрудничать, методика М. Рокича помогает определить инструментальные и терминальные ценности подростка, а тест «Самооценка» дает возможность определить адекватность самооценки и ее нравственное содержание.

Можно утверждать, что подросток обладает социальным здоровьем, если результаты диагностики дают гармоничное сочетание вышеназванных показателей.

Были определены также показатели социального здоровья старших подростков (15—17 лет).

Показатели критерия **«социально-психологическая адаптированность»**:

— сформированная положительная Я-концепция, чувство собственного достоинства;

— сформированность нравственных идеалов;

— владение рефлексивными умениями.

Показатели критерия **«самоактуализация»**:

— готовность к саморазвитию;

— успешное самоопределение, характеризующееся переживанием осмысленности своей жизни, размышлением о смысле жизни (наличие

интереса к этой проблеме и ее обсуждению — признак формирующегося самоопределения);

- креативность;
- видение себя в будущем, долгосрочное планирование;
- эмоциональная окрашенность будущего (эмоционально привлекательное будущее).

Показатели критерия **«социальная направленность»**:

- социальная активность и социальная мотивация, опора на свои собственные силы, а не на внешние обстоятельства;
- выбор будущей профессии на основе трудовых ценностных ориентаций, приоритетными из которых являются труд на благо общества, профессия как средство самореализации, проецирование в будущее определенной нравственной позиции; профессия выступает как средство саморазвития и самореализации через внесение своего вклада в развитие общества;
- наличие представлений о путях достижения этих целей («организованность временного будущего»).

В соответствии с этими показателями отобран комплекс методов диагностики: «Мотивация учения», «Готовность к саморазвитию», методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, тесты «Лидер», Т. Лири, КОС, «Самооценка», «Оценка поведения в конфликтной ситуации», «Рефлексивность», «СПА», «САТ».

Дополнительные методики при диагностике старших подростков дают возможность определить по тесту Лири, какие социально значимые межличностные отношения присущи респондентам (7-й октант — сотрудничающий и 8-й октант — альтруистический), доминирует ли сотрудничество в их стратегии разрешения конфликтов, осознанно ли они осуществляют свой выбор профессиональной деятельности (методика ДДО), тест «Рефлексивность» позволяет определить уровень рефлексивности.

Показатели социального здоровья 18—21-летних юношей и девушек (юность, ранняя зрелость) интегрированы на основе вышеперечисленных критериев:

- адаптированность личности как согласованность личностных тенденций с требованиями окружающей среды;
- принятие себя и других, чувство собственного достоинства, умение уважать других;
- открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление справиться с ними;
- реалистичная оценка себя и окружающей действительности;
- личностная активность в сочетании с социальной компетентностью;
- креативность;
- уровень осмысленности жизни, наличие целей, придающих жизни осмысленность;

- восприятие своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного процесса в решении личных и общественно значимых проблем;
- ощущение продуктивности, плодотворности прожитой части жизни;
- восприятие себя как сильной личности, обладающей свободой выбора и ответственностью за свои действия и поступки;
- социальная направленность личности, способность гармонично сочетать личные интересы с общественными;
- персонализация, позитивный духовный «вклад» в других и тем самым в социум.

В соответствии с этими показателями отобран комплекс методов диагностики: «Социально-психологическая адаптированность (СПА)», «Смысложизненные ориентации (СЖО)» (Д. А. Леонтьев), методика диагностики самоактуализации личности Э. Шострома (САТ), методика исследования системы жизненных смыслов В. Ю. Котлякова, методика «Самооценка личности», методика «Мотивация учения в вузе», методика М. Рокича «Ценностные ориентации», тест Лири, тест КОС, тест «Оценка поведения в конфликтной ситуации», дифференциально-диагностический опросник (ДДО), тест «Рефлексивность», опросник креативности личности Дэвиса.

Данный комплекс методов психодиагностики соответствует возрасту и дает возможность соотнести уровень социально-психологической адаптированности с уровнем самоактуализации и характером смысложизненных ориентаций юношей и девушек.

Можно уверенно делать вывод об их социальном здоровье, если по методике «Социально-психологическая адаптированность» будет выявлен средний уровень социально-психологической адаптированности (в пределах 39—44 баллов), который будет сочетаться со средним уровнем самоактуализации (базовая шкала — «шкала опоры» — должна показать, руководствуется ли человек в жизни своими собственными целями, убеждениями, установками и принципами, так как признак самоактуализации — изнутри направляемая личность, то есть личность, обладающая «внутренней поддержкой») и средним уровнем показателей субшкал по методике Д. А. Леонтьева СЖО (цель жизни, процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность, удовлетворенность самореализацией, локус-контроль — Я, локус-контроль — жизнь) в сочетании со смысложизненными ориентациями, связанными с самореализацией на благо общества по методике В. Ю. Котлякова (соотношение альтруистических жизненных смыслов и смыслов самореализации).

Диагностика ценностных ориентаций школьников среднего, старшего школьного возраста, а также юношей и девушек проводится с помощью методики М. Рокича. При обработке ответов респондентов следует обращать внимание на приоритет *таких терминальных ценностей, как:*

- счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);
- активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);
- интересная работа;
- общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);
- продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей).

В иерархии инструментальных ценностей должны доминировать:

- ответственность (чувство долга, умение держать слово);
- независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);
- смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов;
- широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);
- честность (правдивость, искренность);
- эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе);
- чуткость (заботливость).

Комплексы методов психодиагностики апробировались в школах Рязани и Рязанской области, в вузах и военных вузах. Научно-исследовательская лаборатория «Школа как развивающаяся система» и Центр психологической службы РГУ имени С. А. Есенина были координаторами теоретического и эмпирического исследования проблемы социального здоровья детей и учащейся молодежи. Констатирующий эксперимент показал, что обобщение результатов комплексной диагностики, их соотнесение и целостная интерпретация дают возможность определить проблемы в социальном здоровье подростков и юношей/девушек, разработать специальные программы для школ и вузов по развитию, сохранению и укреплению социального здоровья школьников и студентов.

Разработанные критерии социального здоровья детей и подростков позволили провести широкое изучение особенностей социального здоровья учащейся молодежи в образовательных учреждениях города Рязани. Проведенные аспирантами под нашим руководством диссертационные исследования социального здоровья школьников и студентов, осуществленные на базе научно-исследовательской лаборатории, прошли успешную защиту.

1.2. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения как условия укрепления социального здоровья детей и молодежи

Важнейшим условием укрепления социального здоровья детей и молодежи является гуманистическая педагогическая система обра-

зовательного учреждения, которая создает условия для выстраивания субъект-субъектных отношений, становления субъектной позиции детей, формирования ценностных ориентаций в соответствии с общечеловеческими ценностями.

Уточним сущность педагогической системы образовательного учреждения. В научных исследованиях термин «педагогическая система» встречается многократно для характеристики различных феноменов педагогической действительности. Б. П. Битинас под термином «педагогическая система» рассматривает теоретическую модель объекта педагогической действительности, которая отражает необходимую и достаточную совокупность взаимосвязанных элементов: субъекты педагогического процесса, его цель, содержание, способы, характеризующие пути достижения цели [27]. При этом воспитание и воспитательный процесс также рассматриваются как педагогические системы.

В исследовании В. П. Беспалько [23] «педагогическая система» рассматривается как взаимосвязанная совокупность таких инвариантных элементов, как: учащиеся, цели воспитания (общие и частные), содержание воспитания, процессы воспитания (собственно воспитание и обучение), учителя, организационные формы воспитательной работы.

Б. С. Гершунский [58] отмечает, что наиболее целесообразно апеллировать к широкому понятию «педагогическая система» для общей характеристики и критериальности теоретической оценки интегративно понимаемой учебно-воспитательной, научно-педагогической управленческой деятельности на уровне всего социума. Только в этом случае понятию «педагогическая система» может быть придан не только сугубо педагогический, но и социально-культурный смысл. Ученый считает, что педагогическая система — это упорядоченная совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, методов и средств и организационных форм обучения) воспитания и развития учащихся, характеризующих в наиболее общем, инвариантном виде все составляющие собственно педагогической деятельности в данных социальных условиях. Цели, отмечает автор, задаются ценностными ориентациями общества (культурой, менталитетом).

Педагогическая система как совокупность элементов, как модель может отражать разные явления педагогической действительности: «педагогическое взаимодействие», «урок», «педагогическую деятельность». Исследователи наследия выдающихся педагогов под термином «педагогическая система» представляют прежде всего комплекс ведущих идей, отражающих педагогические взгляды ученых. Система образования страны может рассматриваться как наиболее общая педагогическая система, и все социальные институты, выполняющие образовательно-воспитательные функции, также рассматриваются как педагогические системы, являющиеся подсистемами системы образования. При этом к различным видам педагогических систем относятся различные учебно-воспитательные и образовательные учреждения, различающиеся по назначению, особенностям организации и функ-

ционирования. Как динамическая педагогическая система чаще всего исследуется целостный педагогический процесс или учебно-воспитательный процесс в большинстве исследований.

Школа является системообразующим элементом системы образования и создается как специальный социальный институт для решения социально значимой, определенной обществом в конкретный исторический период цели образования и воспитания подрастающего поколения.

Представление об образовательном учреждении как целостной системе развивается в трудах К. Д. Ушинского. В своей работе «Три элемента школы» великий педагог отмечает единство административного, учебного и воспитательного элементов школьной деятельности, подчеркивает, что от комбинации основных элементов всякой школы, более всего зависит ее воспитательная сила, без которой она является декорациями [233, с. 171].

Важнейший вклад в развитие теории воспитательных и образовательных учреждений внес А. С. Макаренко [147], его идея целостности педагогического процесса, влияющего на развитие гармоничного человека, претворялась в практике создания целостной воспитательной системы коммуны и в разработке основных положений теории воспитания, которые развиваются и дополняются современными учеными.

Характеристика школы как целостной системы представлена в трудах В. А. Сухомлинского [226].

Общая теория систем стала методологическим основанием для исследования различных явлений педагогической действительности.

Системный подход используется в исследованиях и обобщении опыта создания авторских школ Л. Н. Толстого, В. Н. Сороки-Росинского, В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского, А. Н. Тубельского, М. П. Щетинина, Е. А. Ямбурга и других при описании различных моделей образовательных учреждений (Л. К. Балясная, Р. Б. Вендровская, Г. А. Малинин, Ф. А. Фрадкин, Т. В. Цырлина). При этом дается описание учебно-воспитательного процесса (управляемой системы) и управляющей системы школы. Система рассматривается как выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.

В исследованиях разных ученых образовательное учреждение представляется как система, включающая различные компоненты. Так, Н. Е. Щуркова [269] рассматривает школу как пространство, в котором осуществляется воспитание, целенаправленное, построенное на научных основах, отражающих природу ребенка и природу развития личности, организованное педагогом-профессионалом восхождение ребенка к культуре современного ему общества, вхождение его с помощью педагога в контекст культуры и развитие способности жить в современном обществе, сознательно строить свою жизнь, достойную человека. С этой целью педагогами в школе создается среда: из предметно-про-

странственного окружения, из социально-поведенческого окружения, из событийного окружения и информационного окружения.

Предметно-пространственное окружение включает помещение школы, кабинеты, обустроенные с учетом требований гигиены и эстетики, внешний вид педагогов и учащихся. Предметный мир школы становится фактором духовного развития при активной заботе школьника об этом мире, отмечает автор. Социально-поведенческое окружение рождается из поведенческой традиции, формы поведения педагогов и учащихся. Поведенческое окружение — это целая гамма отношений педагогов и детей, приобретающих адекватную форму в устойчивом поведении детей. Событийное окружение в школе создается не только из совокупности событий, происходящих в здании образовательного учреждения, но и за его пределами: это события в стране, регионе, городе, социуме. Информационное окружение это фонды библиотеки, различные формы сбора и передачи информации. Перечисленные элементы представляют собой первый компонент школы: воспитательную среду, второй компонент — воспитывающую деятельность.

Е. И. Исаев при исследовании проблем управления педагогической системой школы рассматривает ее как совокупность системообразующих факторов, условий функционирования, структурных и функциональных компонентов. Системообразующие факторы представлены факторами цели и результатов, условия функционирования — социально-педагогические и временные; структурные компоненты — управляющая (педагогический коллектив) и управляемая (ученический коллектив) — системами; содержание, средства, формы и методы педагогической деятельности; функциональные компоненты — педагогическим анализом, целеполаганием и планированием, организацией, контролем, регулированием и корригированием [97].

А. М. Сидоркин [209] рассматривает школу как социально-педагогическую систему, включающую упорядоченность ее жизнедеятельности с точки зрения организационно-педагогических усилий и интеграционные социально-психологические процессы (школа как организация и школа как община). Школа как организация — это упорядоченная система под воздействием внешних социальных факторов: наличие сформулированной цели, эффективная реализация социальных отношений, управляемость, определенность статусов и ролей, возможность передачи ролевых функций другим, формализованные нормы деловых отношений. Основные черты школы как организации определены ее образовательной функцией. Школа как община представляет собой определенного вида социально-психологическую общность, место жизнедеятельности учащихся и педагогов. Ее признаками являются: стремление личности быть принятым на неформальном уровне, реализация защитной функции по отношению к личности, микрокультура (традиции, законы, стиль общения), освоенная материально-пространственная среда, субъектная позиция личности. Разновидностью социально-педагогических систем является воспитательная система школы.

Проблема воспитательных систем школы разработана более подробно в педагогической науке. Исследователи дают различные определения понятия «воспитательная система образовательного учреждения», варианты содержательной характеристики воспитательной системы (признаки, структура, элементы, функции, системообразующие факторы, этапы развития, особенности управления, критерии эффективности).

Как отмечает В. А. Караковский, в реальной практике современной школы сложились и функционируют параллельно друг другу три системы: дидактическая, система воспитательной работы (система внеучебных мероприятий) и управленческая система. В работах ученого воспитательная система школы рассматривается как сложное двуединое социально-педагогическое образование, призванное интегрировать все воспитательные воздействия на ребенка в целостный воспитательный процесс, обеспечивающий в конкретных социально-педагогических условиях реализацию целей и задач воспитания. Воспитательная система является саморегулирующейся системой, вырабатывающей такие формы жизнедеятельности, которые наиболее приемлемы и для детей, и для взрослых. В его концепции учебный процесс — это часть воспитательного процесса. К компонентам воспитательной системы школы он относит: дидактическую подсистему, материально-техническую базу, предметно-эстетическую среду, социальное и природное окружение [107; 108].

По мнению В. А. Караковского, воспитательная система полиструктурна и состоит из совокупности подсистем: целевой установки, системообразующей деятельности, организованной структуры и интегрированной среды. Подсистема целевых установок включает совокупность идей, положений, принципов, составляющих концепцию воспитательной системы школы. В этой подсистеме происходит процесс перевода общих целей в конкретные цели педагогической деятельности. В подструктуре системообразующей деятельности зарождаются отношения и связи. Организационная структура включает различные формы организации разных видов деятельности, а также органичное единство педагогического и ученического коллективов, составляющих единое целое — школьный коллектив.

Л. И. Новикова дает следующее определение воспитательной системы: «Воспитательная система — это развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов: целей, ради которых система создается, совместной деятельности людей, ее реализующих; самих людей как субъектов этой деятельности, освоенной ими среды; отношений, возникающих между участниками деятельности; управления, обеспечивающего жизнеспособность и развитие системы» (Л. И. Новикова, 1995).

Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова [107] называют следующие элементы системы:

- цели, выраженные в исходной концепции;
- деятельность, обеспечивающая достижение целевых ориентиров;

- субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий;
- рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую общность;
- среда системы, освоенная субъектом;
- управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы.

С. Д. Поляков [180] предлагает рассматривать школу как систему, обладающую такими характеристиками, как:

- социальная система, управляемая в соответствии с целями-заданиями, целями-ориентирами, собственно организационными целями;
- общность людей, обладающая ценностями, традициями;
- совокупность деятельности учителей и учащихся, поэтому системобразующая деятельность определяет характер школы;
- преобладающие отношения в школе;
- отношения школы с окружающей средой.

Е. Н. Барышников, И. А. Колесникова [14] считают, что воспитательная система отражает специфический способ организации воспитательного процесса на уровне конкретного учреждения (организации). Этот подход к определению понятия дает и решение проблемы структурного содержания воспитательной системы, которая, по их мнению, включает три основных компонента: ценностно-смысловое ядро, пространственно-временную структуру и координационно-педагогический компонент. Все три компонента в свою очередь состоят из совокупности частей.

Ценностно-смысловое ядро, включает в себя:

- систему значимых ценностей для субъектов воспитательной системы;
- цели воспитания;
- принципы воспитания;
- содержание жизнедеятельности воспитательной системы;
- методики диагностики и оценки результатов работы воспитательной системы.

Пространственно-временная структура включает формы различных видов деятельности с учащимися и самих учащихся:

- индивидуальные;
- групповые;
- коллективные;
- фронтальные.

Координационно-педагогический компонент включает:

- совокупность педагогических технологий, применяемых в учебно-воспитательном процессе;
- воспитательные функции педагогического коллектива;
- систему повышения профессиональной компетентности педагогов;
- систему педагогического просвещения родителей и взаимодействия с ними;
- управление развитием воспитательной системы.

Е. Н. Степанов [224] отмечает, что воспитательная система — это упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у образовательного учреждения или его структурного подразделения способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности учащихся. Это наиболее общее определение, которое можно отнести и к понятию «педагогическая система образовательного учреждения». Ученый выделяет в структуре воспитательной системы такие компоненты:

— индивидно-групповой компонент (администрация, учителя и сотрудники учреждения образования, учащиеся, родители учащихся, взрослые, участвующие в воспитательном процессе);

— ценностно-ориентационный компонент (ценности сообщества детей и взрослых, цели воспитания, перспективы жизнедеятельности ученической общности, принципы и ключевые идеи построения воспитательной системы и жизнедеятельности образовательного учреждения);

— функционально-деятельностный компонент (системообразующий вид деятельности, формы и методы организации совместной деятельности и общения, основные функции воспитательной системы, управление и самоуправление воспитательной системой);

— отношенческо-коммуникативный компонент (отношения в сообществе детей и взрослых, внутренние и внешние связи воспитательной системы);

— диагностико-результативный компонент (критерии и показатели эффективности воспитательной системы, формы, методы, приемы изучения, анализа и оценки функционирования воспитательной системы).

А. М. Сидоркин [209] рассматривает наличие в воспитательной системе противоречивого единства педагогических целей и целей самих детей. Этот вывод о противоречии вытекает естественно из представлений ученого о воспитательном процессе как «управлении процессом развития личности». Идея необходимости гуманизации школы как системы строится на постулатах социоцентрического подхода о заданности целей школы извне. Упорядоченность воспитательной системы школы может иметь различные основания: не только цели гуманистического развития личности, но и цели соблюдения требований, формальных правил внешнего административного порядка или традиционных форм жизнедеятельности.

На основании проведенного нами анализа работ, посвященных воспитательной системе образовательного учреждения, можно сделать ряд следующих выводов:

1. Воспитательная система — один из видов социально-педагогической системы школы, включающий освоенную окружающую среду.

2. Воспитательная система школы может носить не гуманистический характер, что зависит от ее ценностно-смыслового компонента.

3. Одно из направлений гуманизации школы — это развитие ее воспитательной системы на основе гуманистических ценностей.

Таким образом, в педагогической науке образовательное учреждение рассматривается на основе системно-структурного подхода как социально-педагогическая организация, при этом существуют различные направления в исследовании этого педагогического феномена.

Так, одна группа ученых рассматривает педагогическую систему образовательного учреждения как совокупность различных подсистем (классно-урочной, эстетического воспитания, управляющей и управляемой и т. д.), основной акцент при этом ставится на исследовании особенностей целостного педагогического процесса, или учебно-воспитательного процесса.

Вторая группа исследователей рассматривает образовательное учреждение сквозь призму его воспитательной системы. Это направление наиболее разработано и носит название «теория воспитательных систем». Одни ученые этого направления считают, что воспитательная система школы, если она возникает, то строится только на гуманистических принципах (В. А. Караковский); другие отмечают необходимость гуманизации воспитательной системы школы (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, А. М. Сидоркин), так как существуют воспитательные системы образовательного учреждения, построенные на других, не гуманистических ценностях.

Отсутствие в педагогической науке определения понятия «педагогическая система образовательного учреждения» вызывает необходимость найти подход для определения данной категории педагогической науки и раскрытия сущности данного феномена.

Метод теоретического моделирования позволяет исследовать структуру и особенности педагогической системы образовательного учреждения. Познать какое-либо явление — значит создать его теоретическую модель. Моделирование представляет собой общенаучный метод, значение которого возрастает в теоретическом и практическом освоении действительности.

Моделирование — это метод опосредованного теоретического оперирования объектом, при котором исследуется не сам интересующий нас объект, а используется искусственная или естественная система, находящаяся в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его на определенных этапах познания и дающая при ее исследовании в конечном счете информацию о самом моделируемом объекте [167].

Модель — это создаваемый с целью получения и хранения информации специфический объект (в форме мысленного образа, описания знаковыми средствами либо материальной системы), отражающий свойства, характеристики и связи объекта-оригинала произвольной природы, существенные для задачи, решаемой субъектом [163]. Модель обладает познавательным потенциалом лишь тогда, когда она находится в определенном соответствии с исследуемым объектом, способна замещать его в ходе исследования и играть роль аккумулятора и источника получения о нем новой информации.

Особенности моделей зависят от использованных операций моделирования и разных приемов аналогий. При этом каждая форма модели выполняет одну или несколько гносеологических функций: иллюстративную, объясняющую, эвристическую, критериальную, прогностическую, преобразующую [224]. Базисную основу любой модели составляют представления о познаваемом объекте. Однако в соответствии с задачами исследования субъект моделирования выделяет из всей совокупности представлений об объекте наиболее значимые и необходимые. С помощью абстракции исследователь концентрирует свое внимание на наиболее важных элементах, связях и свойствах изучаемого объекта, исключает все несущественное, второстепенное.

В контексте нашего исследования будут рассматриваться различные виды моделей, позволяющие изучить сущностные особенности педагогической системы образовательного учреждения.

В социальных моделях, к каким относится педагогическая система образовательного учреждения, называют наиболее важные стороны, которые в первую очередь подлежат отображению: основные компоненты модели; наиболее значимые связи между составными частями системы; причинно-следственные отношения изучаемой системы с другими явлениями; основные количественные и качественные показатели функционирования системы.

Формирование представлений о моделируемом объекте, выбор их в соответствии с целью исследования, выделение с помощью абстрагирования наиболее существенных и необходимых элементов изучаемого объекта, установление отношений соответствия (анalogии) между модельными представлениями и оригиналом — важнейшие операции в создании модели. В работах, посвященных моделированию, называют различные виды моделей, отличающиеся по своему характеру и функциональным назначениям.

Существуют различные формы моделей: структурные модели, описательные. В исследованиях используются различные виды моделей образовательных учреждений, которые представлены в виде положений об образовательном заведении, их уставов и т. п.; концептуальные модели, представляющие собой совокупность основных идей, на основе которых создается образовательное учреждение; модель «образ школы» и т. д.

Моделирование служит не только целям познания социальных систем, но и управления ими. М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури [153] мотивируют необходимость использования метода моделирования в управленческой деятельности. По их мнению:

— сложность организационных систем требует «упрощения» их с помощью модели, абстрагируясь от всего случайного, второстепенного, несущественного, что помогает находить оптимальные управленческие решения;

— создание нескольких моделей и проведение на их основе модельного эксперимента позволяют достаточно быстро и с небольшими

финансовыми затратами определить наиболее приемлемый вариант управленческого решения;

— развитие системы направлено в будущее, поэтому моделирование используется для разработки стратегии и определения перспектив изменения системы.

Метод моделирования используется при осуществлении всех функций управления: планировании, организации, мотивации и контроле. Причем модель должна отражать структуру процесса, последовательность взаимосвязанных элементов.

В контексте нашего исследования метод моделирования нам необходим для решения следующих задач:

— исследование структуры и особенностей педагогической системы образовательного учреждения, выявление характеристических признаков гуманистической и императивной педагогических систем;

— разработка модели процесса гуманизации педагогической системы образовательного учреждения как программы инновационной деятельности педагогического коллектива;

— разработка модели педагогической системы, способствующей развитию, сохранению и укреплению социального здоровья учащихся.

При теоретическом моделировании мы опираемся на методологические подходы, разработанные общими теориями систем и управления, синергетикой (теория самоорганизации).

Характеризуя систему, называют наличие в ней необходимых и достаточных элементов. В теории систем элементом называют минимальную структурообразующую единицу, имеющую предел делимости в ее границах, обладающую функциональной и структурной специфичностью и функциональной интегративностью.

При системном моделировании необходимо определить системообразующий элемент системы. Существуют различные подходы выбора такого элемента.

Антропоцентрированный подход, при котором основным элементом является «человек», позволяет рассматривать образовательное учреждение как систему взаимодействия «педагог — воспитанник». Взаимодействие осуществляется с целью достижения не только педагогических целей, но и целей саморазвития субъектов образовательного процесса. Поэтому образовательное учреждение — это прежде всего педагогическая система взаимодействия педагога и учащегося. Здесь мы используем термин «педагогическая система» как родовое понятие, относящее педагогическое взаимодействие к феноменам педагогической действительности. В образовательном учреждении существует общность людей, объединенных в различные коллективы: педагогический и детский. Педагогический коллектив, состоящий из систем взаимодействия «педагог — педагог» и «педагог — администрация», характеризуется формальными деловыми отношениями и неформальными межличностными отношениями. Общешкольный детский коллектив состоит из первичных коллективов, в которых выстраиваются отношения «вос-

питанник — воспитанник». При таком подходе необходимо исследование психолого-педагогических особенностей взаимодействия.

При подходе, когда основным элементом системы является «цель», образовательное учреждение представляется как совокупность разномасштабных и взаимосогласованных целей и подцелей, задач и заданий, при которых выполнение более частных целей и задач содействует выполнению более общих. Школа является целевой социальной системой. Достижение цели есть конечный результат ее деятельности. Цели любой социальной системы находятся в иерархической связи. Цели-задания отражают назначение организации как социального института. Цели-ориентиры представляют общие и индивидуальные интересы работников, реализуемые через организацию. Теленомические потребности организации проявляются через цели по обеспечению стабильности, равновесия, целостности, которые необходимы для функционирования организационных структур [184].

Цель — это фактор, обуславливающий способ и характер существования любой системы. Источник цели образовательного учреждения детерминирует его характер. Особенности источников целеполагания в образовательном учреждении определяют специфику ее функционирования, что будет рассмотрено далее.

Еще один подход исследования социальных систем опирается на идею «связи» как основную характеристику системы. Связь — это взаимозависимость элементов, это отношение, при котором изменение одних элементов является причиной изменения других. Любые связи и отношения, в которых оказываются люди как субъекты социальной системы, могут быть охарактеризованы через: 1) места, распределенные между участниками некоей общности; 2) характер, образ, способ действий, адресованных другим субъектам; 3) картину мира, себя, других людей, всей ситуации взаимодействия. Последнее, а именно представления субъектов социальной системы о «картине мира, себе, других людях, всей ситуации взаимодействия» являются теми личностными ценностями, ценностными ориентациями, которые детерминируют первые два показателя (позиции и способы взаимодействия). Характер связей между основными элементами отражаются на способах существования всей системы. В развивающихся системах происходит постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение друг в друга. Кардинальное преобразование сложившихся связей и отношений данной системы приводит к возникновению системы нового типа.

В общей теории систем определены семь основных признаков любой системы: совокупность взаимосвязанных элементов (компонентов); функционирование системы как целостного единого организма; интегративное свойство, не проявляющееся у отдельных элементов системы; иерархичность системы; соподчиненность подсистем; субординационные связи между элементами; цель. Характеристика любой социальной системы дается по параметрам: ее структура, состав, способ существования, форма развития.

Группа элементов, связанных специфическими функциональными отношениями в рамках одной системы единой частной целью, подчиненной главной цели, называется подсистемой. Каждая подсистема представляет собой законченное целое и вместе с тем является неотъемлемой частью системы, в которую входит.

Опираясь на исследование социальных организаций [184], можно смоделировать образовательное учреждение как социально-педагогическую систему, функционирующую в единстве подсистем: управляемой и управляющей, формальной (административно закрепленная система служебных связей и норм, направляющая действия каждого на достижение цели) и неформальной организации (совокупность неформальных служебных связей, норм, правил, традиций, возникающих как дополнение к формальной организации); социально-психологической организации (складывающиеся внутри коллектива в процессе межличностного общения отношения лидерства-престижа, сентиментов, первичная избирательность индивидов между собой); технической (оборудование, планировка помещений, здания), социотехнической (система рабочих мест, распределяющая работников пространственно и в трудовой зависимости) и экономической (отношения вклада-вознаграждения между индивидом и организацией на основе рентабельности и заинтересованности).

Среди названных подсистем образовательного учреждения важнейшей является педагогическая система, так как успешное достижение цели, для которой и создается образовательное учреждение, осуществляется прежде всего через *педагогическое взаимодействие*.

Анализ работ по проблеме позволяет сделать вывод, что образовательное учреждение можно рассматривать в двух пространствах: социальной организации (социального института) и в пространстве педагогической действительности — *педагогического взаимодействия*.

В пространстве социальной организации образовательное учреждение представляет собой сложную социальную систему, включающую в себя разные подсистемы, находящихся в иерархической зависимости друг от друга:

— система управления образовательным учреждением (система административного управления в сочетании с самоуправлением учителей, самоуправлением родителей, самоуправлением учащихся и самоуправлением в форме совета школы);

— управляемая система, включающая ряд подсистем: материально-техническая, социотехническая, финансово-экономическая, формальная структура (кадры, их функциональные обязанности, деловые отношения); неформальная структура; педагогический процесс как динамическая педагогическая система.

В пространстве педагогической действительности образовательное учреждение можно рассматривать как педагогическую систему, отражающую особенности осуществления *взаимодействия педагогов и воспитанников*.

К школе как педагогической системе можно отнести такие признаки, как самоорганизация, открытость, нелинейность [117; 184; 185; 205; 246; 258]. Определения этих понятий даны в работах Е. Н. Князевой, Г. И. Рузавина [117; 205].

Открытость — это свойство системы, обусловленное наличием у нее коммуникативных каналов с внешней средой для обмена веществом, энергией и информацией. Это один из факторов, побуждающий школу к адаптации, а значит и к изменению в зависимости от влияния объективных факторов.

Самоорганизация — это процесс или совокупность процессов, происходящих в системе, способствующих поддержанию ее оптимального функционирования, содействующих самодотраиванию, самовосстановлению и самоизменению данного системного образования.

Нелинейность — это наличие у системы множества вариантов, в том числе и альтернативных, возможных путей развития и способов ответных реакций системы на воздействия извне.

Образовательное учреждение как открытая, нелинейная, самоорганизующаяся система находится в постоянном движении, изменении.

Для успешного проведения нашего исследования и решения поставленных задач нами разработаны три вида теоретической модели педагогической системы образовательного учреждения, дополняющие друг друга и позволяющие раскрыть сложность и многоаспектность этого феномена педагогической действительности.

Первый вид теоретической модели педагогической системы образовательного учреждения характеризуется как **структурно-иерархическая**. Данная модель выстраивается на основе системообразующего элемента педагогической системы образовательного учреждения, которым является «взаимодействие педагога и ребенка». В психологии взаимодействие рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Это вербальный или невербальный личный контакт двух или более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок [85].

Педагогическое взаимодействие мы рассматриваем как целенаправленный вербальный или невербальный личный контакт педагога и ребенка, имеющий следствием изменение поведения, деятельности, отношений и установок.

Именно взаимодействие взрослого и ребенка является основой его развития, поскольку изначально возникло как естественная потребность во взаимообогащении чувствами, информацией, как потребность в защите, в познании окружающей действительности и самопознании. Л. С. Выготский отмечал, что всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз — как деятельность индивидуальная как внутренний способ мышления ребенка. Ученый

подчеркивал важную роль сотрудничества взрослого и ребенка в развитии последнего, он отмечал, что существенными признаками обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка тягу к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества, но, продлевая ход развития, они становятся внутренними достояниями самого ребенка. Обучение, правильно организованное, ведет за собой умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще были бы невозможны [51].

Целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников лежит в основе педагогического процесса. Образовательное учреждение в любой его форме как социальное явление возникло позже и «обросло» социальными структурами, образовавшими подсистемы: материально-техническую, социотехническую, финансовую и т. д.

Функции структурно-иерархической модели:

- критериальная функция для осуществления сравнительного анализа и выявления соответствия содержания элементов, характера их взаимосвязей воспитательным ценностям и принципам, на которых построена конкретная педагогическая система образовательного учреждения;

- преобразующая функция, способствующая выбору оптимальных путей и способов преобразования педагогической системы школы, изменения ее элементов и взаимосвязей между ними;

- прогностическая функция, связанная с получением информации о саморазвитии элементов системы, их взаимовлиянии, перспективном изменении.

Структурно-иерархическую модель педагогической системы образовательного учреждения можно представить в виде взаимосвязанных трех уровней педагогического взаимодействия, находящихся в вертикальной иерархической зависимости друг от друга. На каждом уровне педагогической системы проявляются особенности взаимодействия педагога и воспитанника и особенности управления-самоуправления этим взаимодействием, происходит расширение пространства и времени осуществления педагогического взаимодействия.

Первым иерархическим уровнем (ядром) педагогической системы является непосредственный вербальный или невербальный личный контакт «педагог — воспитанник». На этом уровне связи субъектов важнейшими являются позиции, роли участников общения, их отношение друг к другу, проявляемое в характере общения. На этом уровне взаимодействия важную роль играет умение учителя управлять общением и его собственная саморегуляция, а также саморегуляция со стороны ребенка. В управлении общением при разной степени активности и самостоятельности участвуют оба субъекта (ребенок и педагог). Степень участия субъектов в управлении общением зависит от их ценностных ориентаций, позиций, ролей, умений общаться. Основными

причинами выбора педагогом определенного стиля отношений и общения являются ценностные ориентации и личностные и педагогические установки на человека. На основе стиля отношений выстраиваются различные стили педагогического общения [31; 63].

Педагогическое взаимодействие может выстраиваться в межролевых позициях «учитель» и «ученик», «ведущий — ведомый», «управляющий — исполнитель». В этом случае выстраиваются «субъект-объектные» отношения. Заданная учителю извне «роль ведущего» и принятая им как воспитательная ценность создают условия для монологического характера общения.

Межролевая позиция субъектов взаимодействия может реализовываться через различные типы формальной диалогичности, предполагающей взаимообмен фактами, идеями, информацией, при сохранении надличностных и безличностных отношений.

Другой вариант отношений и педагогического взаимодействия базируется на ценностях свободного выбора позиции субъекта. При этом выстраивается субъект-субъектное взаимодействие на основе диалогического общения, осуществляемого на принципах безусловного принятия ребенка и межличностного контакта (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалёв, Л. И. Божович, А. Б. Добрович, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Х. Й. Лийметс, М. И. Лисина, Б. Ф. Ломов, А. Маслоу, В. Н. Мясищев, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн). В этом случае педагогическое взаимодействие строится на принципе не межролевого, а **межличностного** контакта, в результате которого возникает диалог, а значит наибольшая открытость к влиянию одного участника взаимодействия на другого. Создается психологически оптимальная база для позитивных изменений в познавательной, эмоциональной, поведенческой сферах. Позиция человека, основанная на свободном выборе, определяет субъектность педагога и ребенка. Диалог позиций является принципом структуры и содержания гуманистического педагогического взаимодействия, а понимание, эмпатия — определяющими средствами такого взаимодействия.

Таким образом, отношения и характер взаимодействия на первом иерархическом уровне педагогической системы зависят не только от методической и технологической инструментации взаимодействия, но и от личностной и педагогической позиции учителя. Здесь ярче всего прослеживается взаимопроникновение и взаимосвязь личностного и профессионального в деятельности и поведении учителя. Профессиональное опосредуется личностными ценностями и установками педагога.

Итак, содержание педагогической системы на первом иерархическом уровне состоит из множества ситуаций общения педагога и ребенка, детерминированных отношениями между ними. Педагогическая система на этом уровне выстраивается как взаимодействие «индивид — индивид»: «педагог — воспитанник». Характер педагогической системы на первом иерархическом уровне детерминируется характе-

ром отношений «субъект-объектных» либо «субъект-субъектных», межролевых либо межличностных, а также стилем общения в целом.

Второй иерархический уровень педагогической системы образовательного учреждения представлен характером осуществления разнообразных форм различных видов совместной деятельности педагогов и воспитанников. Каждую форму совместной деятельности можно рассматривать как определенное состояние педагогической системы, характеризующейся особенностями педагогического взаимодействия: воспитателя с воспитанниками (коллективное взаимодействие), с каждым в отдельности (индивидуальное) и воспитанников между собой (взаимодействие «воспитанник — воспитанник» и «воспитанник — детский коллектив»). Характер содержания и видов совместной деятельности, технологии и методики организации конкретных форм разнообразных видов деятельности (учебной, познавательной, исследовательской, трудовой, творческой, спортивной, ценностно-ориентированной и др.) определяются целями образовательного учреждения, а также особенностями развития детей, характера взаимоотношений в детском коллективе, профессионализмом педагога, работающего с первичным детским коллективом.

Как известно, существуют два типа взаимодействия в совместной деятельности: сотрудничество (кооперация) и соперничество (конфронтация, конкуренция). Характер взаимодействия в совместной деятельности определяется ролью и позициями его участников, степенью их самостоятельности. Взаимодействие субъектов характеризуется важнейшим признаком, определяющим самостоятельную деятельность индивида. К. А. Абульханова характеризует этот важнейший признак как организацию личностью своей активности, которая сводится к ее мобилизации, согласованию с требованиями деятельности, сопряжению с активностью других людей. Эти моменты составляют важнейшую характеристику личности как субъекта деятельности. Они выявляют личностный способ регуляции деятельности, психологические качества, необходимые для ее осуществления [1]. Часто роль ребенка в совместной деятельности определяется стилем руководства со стороны педагога. Авторитарный, демократический, либеральный стили руководства совместной деятельностью позволяют создать различные условия для выбора ребенком позиции в совместной деятельности, которая строится либо на управлении при авторитарном стиле, либо на самоуправлении и соуправлении при демократическом стиле руководства. Возможны и другие сочетания управления и самоуправления совместной деятельностью. Управление взаимодействием субъектов на втором иерархическом уровне педагогической системы осуществляется каждым отдельным учителем, органами педагогического самоуправления, определяющими тактику и методику обучения и воспитания, органами самоуправления детей (если они существуют) и каждым отдельным ребенком как субъектом взаимодействия (если таковым он себя осознает) в процессе осуществления различных видов деятельности.

Третий иерархический уровень педагогической системы образовательного учреждения представлен целостным педагогическим процессом. В его основе лежит взаимодействие всего педагогического коллектива с общешкольным детским коллективом. Особенности целостного педагогического процесса в нормативно-формирующей и гуманистической парадигмах мы рассмотрим далее.

Все три иерархических уровня педагогической системы находятся в пространственно-временном поле образовательного учреждения. Педагогическое взаимодействие расширяется в пространственно-временном поле от непосредственного единичного личного контакта педагога и воспитанника на первом иерархическом уровне к широким контактам педагога с отдельными воспитанниками, со всем детским коллективом и контактами между воспитанниками в ходе активных форм совместной разнообразной деятельности (второй иерархический уровень) до многообразных контактов всех педагогов со всеми воспитанниками и между воспитанниками в целостном педагогическом процессе. Временные параметры педагогической системы образовательного учреждения определены осуществлением его образовательно-воспитательных функций в отношении каждого ребенка (3—4 года начального образования, 5—6 лет основного образования, 2—4 года полного среднего образования).

Пространственные параметры педагогической системы определяются содержанием и формами взаимодействия, общения, видами и формами совместной разнообразной деятельности. Пространство педагогической системы образовательного учреждения характеризуется через следующие аспекты:

— духовно-содержательное окружение, в котором находятся все субъекты педагогической системы (господствующие ценностные ориентации, психологический климат, приоритетные ценности и идеалы, характер содержания и эмоционально-нравственная насыщенность общения и совместной деятельности как отражение культуры общества, наличие духовной деятельности, содержание духовного диалога педагогов и воспитанников);

— отношенческо-поведенческое окружение (традиции и законы жизни, стили взаимоотношений и стили самоуправления-управления-руководства, культура общения и поведения, этикет, стили разрешения конфликтов);

— процессуально-технологическое окружение (совокупность преобладающих методов и приемов, технологий взаимодействия: общения и совместной деятельности).

Эти аспекты в своем единстве представляют собой «среду, создающую и питающую личность» (П. Флоренский).

Процесс управления-самоуправления пронизывает педагогическую систему через все три иерархических уровня, динамическая система управления и педагогическая система всегда взаимосвязаны как две стороны одной медали. Субъектная деятельность всегда характери-

зуется самоуправлением, поэтому взаимодействие всегда пронизано управлением-самоуправлением. Это важнейший признак взаимодействия. Однако соотношение управления и самоуправления на каждом из трех иерархических уровней педагогической системы зависит от позиции субъектов педагогического взаимодействия. В нормативно-формирующей парадигме управление рассматривается как воздействие. В гуманистической парадигме управление осуществляется как взаимодействие субъектов по решению управленческих задач [97; 178].

Таким образом, от выбранных субъектами ценностных ориентаций, установок, принципов взаимодействия зависит характер управления-самоуправления на всех трех иерархических уровнях педагогической системы, особенно на третьем уровне, когда управление педагогическим процессом осуществляется администрацией школы, расширяющей или сужающей функции таких субъектов управления, как педагогический совет и методические объединения и т. д.

Единство трех иерархических уровней педагогической системы образовательного учреждения создает качественно новое состояние, интегративное свойство, обычно возникающее при объединении всех элементов системы. Интегративное свойство педагогической системы образовательного учреждения проявляется в характере социокультурного пространства, или среды, которая является важнейшим фактором культурного становления и саморазвития ребенка. Социокультурная среда создается из совокупности традиций, принципов и норм взаимоотношений между субъектами, характеризующими «дух», атмосферу школы, тот «мажор», о котором писал А. С. Макаренко. Этот «дух», «мажор» школы рождаются на основе тех ценностных ориентаций, которые господствуют в педагогическом коллективе, в отношениях между педагогами и учащимися, в отношениях между школьниками. Эти ценностные ориентации формируются на основе ценностей, которые были заложены в основу построения и организации образовательного учреждения (аксиологическая модель педагогической системы образовательного учреждения).

Инвариантными структурными компонентами педагогической системы на всех трех уровнях являются:

- субъекты педагогического взаимодействия, являющиеся носителями ценностных ориентаций, отражающих идеологию образовательного учреждения;
- цели взаимодействия;
- содержание взаимодействия и осуществляемых видов совместной деятельности;
- способы педагогического взаимодействия и организации целостного педагогического процесса.

Инвариантными функциональными связями педагогической системы являются:

1. Связь «педагог — воспитанник», проявляющаяся в их отношениях, построенных на основе определенных принципов, реализующихся

в общении и совместной деятельности. Эти принципы формируются на основе принятой концепции образовательного учреждения, мировоззрения участников педагогического процесса и идеологии, господствующей в обществе, ценностных ориентаций субъектов взаимодействия.

2. Связь «цели — результаты» отражает особенности функционирования педагогической системы, критерии и показатели эффективности педагогической системы образовательного учреждения. Эта связь выстраивается в зависимости от методологического подхода, на основе которого разработана педагогическая система (особенности этой связи мы рассмотрим при анализе различных аксиологических моделей).

3. Связь «содержание — способы» осуществления педагогического взаимодействия выстраивается также в зависимости от концепции школы и ее целей.

4. Связь «управление — самоуправление» осуществляется на всех трех иерархических уровнях педагогической системы. С одной стороны, управление — это функция педагога, организующего педагогический процесс и взаимодействие с детьми, с другой стороны, это функция любого субъекта, организующего свою жизнедеятельность, саморазвитие и самореализацию. Управление и самоуправление находятся в диалектической связи, так как от уровня осознанности субъектами своей роли в функционировании педагогической системы и ее развитии акценты в связи «управление — самоуправление» перераспределяются.

Таким образом, **педагогическая система образовательного учреждения** — это структурно сложная многокомпонентная интегративная совокупность, отражающая специфику осуществления педагогического взаимодействия в определенном пространственно-временном поле.

Соединение педагогической системы с материально-технической, социотехнической, финансово-экономической подсистемами и внутришкольным управлением создают целостную социально-педагогическую систему образовательного учреждения. Внутришкольное управление в этом случае координирует функционирование всех подсистем, их иерархическую взаимозависимость и взаимовлияние в образовательном учреждении.

Содержание и характер взаимосвязей элементов структурно-иерархической модели зависят от ценностей, заложенных в основу педагогического взаимодействия, поэтому раскрыть ценностный аспект педагогической системы образовательного учреждения позволяет второй вид теоретической модели — **аксиологическая модель**. Она представляет собой систему основных идей, воспитательных ценностей, на основе которых строится педагогическая система образовательного учреждения. При этом уровень абстракции при формулировке идей может быть различным.

К воспитательным ценностям относятся значимые для отдельных людей, социальных групп и общества философские, психологические, педагогические идеи, взгляды, теоретические положения, постулаты, на которых выстраивается образование как элемент культуры. Субъективное отражение в сознании ценностей окружающей действительности является основой для формирования ценностных ориентаций личности.

Существует определенная иерархия воспитательных ценностей: общечеловеческие, планетарные ценности; философские идеи; идеология, определяющая ценности конкретного общества; ценности страт общества; ценности отдельных групп и индивидуальные, личностные и профессиональные ценности [98—100; 141; 143; 148; 149; 164; 165; 169].

Аксиологическая модель включает совокупность воспитательных ценностей, отражающих значимые явления педагогической действительности, которые трактуются с определенных методологических подходов:

- философско-психологическое представление о человеке (ребенке), особенностях его развития;
- представление о роли воспитания в развитии человека;
- представление о роли педагога в развитии и воспитании ребенка.

Воспитательные ценности аксиологической модели являются зеркалом личностных смысложизненных ценностных ориентаций членов педагогического коллектива образовательного учреждения.

Аксиологическая модель отражает квинтэссенцию любой педагогической системы образовательного учреждения. По элементам этой модели, как по основным признакам, можно сопоставлять и сравнивать существующие педагогические системы образовательных учреждений. Оценивать, к какой парадигме они относятся — гуманистической или нормативно-формирующей. Основная гносеологическая функция аксиологической модели — критериальная. Такая модель выступает в виде образца-мерила для осуществления сравнительного анализа и оценки изучаемых педагогических систем образовательных учреждений.

Третий вид теоретической модели — **концептуальная модель** педагогической системы образовательного учреждения. Данная модель позволяет детализировать и конкретизировать основные воспитательные ценности аксиологической модели через содержание основных элементов педагогической системы. В нем проявляется и воспитательные ценности аксиологической модели и ценностные ориентации, уровень общей культуры педагогов, создающих конкретную педагогическую систему образовательного учреждения, и определенный заказ социума. Поэтому каждая школа имеет свою концептуальную модель, которая либо осознается и целенаправленно строится в соответствии с аксиологической моделью, либо возникает и существует стихийно, неосознанно, как продукт житейских воспитательных ценностей социума, педагогов, родителей, учащихся.

Концептуальная модель включает характеристику пяти основных компонентов педагогической системы, представляющих собой инвариантную совокупность необходимых и достаточных элементов, характеризующих основные признаки педагогической системы образовательного учреждения: **субъекты** педагогического взаимодействия, его **цель**, **содержание** и **способы** его осуществления. Характеристика субъектов педагогического взаимодействия может быть представлена в виде «моделей выпускника» и «модели педагога».

На основе аксиологической и концептуальной моделей мы можем наполнить вариативным содержанием конкретную структурно-иерархическую модель педагогической системы образовательного учреждения:

- 1) специфику отношений и общения (коммуникации) педагога и воспитанника (ядро, или первый уровень педагогической системы);
- 2) особенности совместной деятельности (интеракции) через использование методик и технологий организации активных форм разнообразных видов совместной деятельности (второй уровень педагогической системы);
- 3) специфику осуществления целостного педагогического процесса в течение всего (10—11 лет для отдельного ребенка) времени его осуществления в образовательном учреждении (третий уровень педагогической системы).

1.3. Особенности педагогического взаимодействия в контексте гуманистической парадигмы

В современных концепциях, рассматривающих педагогическое взаимодействие, за основу берется один из гуманистических постулатов: субъект-субъектный характер взаимоотношений (И. С. Батракова, З. И. Васильева, В. В. Горшкова, В. В. Краевский, И. А. Колесникова, Н. Ф. Радионова, С. А. Расчетина, Р. С. Тряпицына).

Представление о субъект-субъектном взаимодействии в целостном педагогическом процессе проявляется в выборе исследователями основного звена, элемента педагогического процесса. Так, единицей педагогического процесса называют «элемент педагогического взаимодействия, действие» (И. Я. Лернер), «урок» (Е. И. Тонконогая), «упражнение» (П. М. Эрдниев), «задачу» (В. И. Загвязинский), «познавательное действие» (Т. И. Шамова), «дидактический прием» (М. И. Махмутов), «метод познавательной деятельности» (Н. А. Половникова), «самостоятельную работу» (П. И. Пидкасистый), «состояние личности школьника» (В. С. Ильин), «цикл» (И. Я. Лернер, В. В. Краевский), «педагогическую ситуацию» (Б. П. Битинас, Н. В. Бочкина, З. И. Васильева, В. А. Сластёнин), «воспитательное воздействие и акт изменения воспитуемого» (Г. И. Лёгенький), «содержательно насыщенное взаимодействие педагогической деятельности взрослого и самоизменения

ребенка» (Б. Т. Лихачёв, 1993), «межсубъектный обмен деятельностью» (И. С. Батракова, 1995).

Методологическим основанием разработки концепции межсубъектного взаимодействия в процессе воспитания и обучения является личностно-деятельностный подход, который рассматривается как субъектно-ориентированная организация и управление учителем учебной деятельностью субъекта — ученика — в решении им специально организованных учебных задач [93; 273].

Личностно-деятельностный подход [93] представляет собой гармонию личностного и деятельностного подходов. Личностный подход в широком смысле слова основывается на том, что все психические процессы, свойства и состояния, принадлежащие конкретному человеку, являются производными, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются закономерностями его развития. Личностный компонент предполагает, что в центре обучения находится обучающийся, его мотивы, цели, неповторимый психологический склад. Исходя из интересов, уровня знаний и умений обучающегося, педагог определяет учебную цель занятий, формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития его личности. Соответственно цель каждого занятия при реализации личностно-деятельностного подхода определяется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом. Личностный компонент подразумевает также, что максимально будут учитываться национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающихся через содержание и форму самих учебных занятий, через характер общения. И. С. Якиманская отмечает, что ученик «изначально является субъектом познания» [273].

Определяя деятельностный компонент в рассматриваемом подходе к воспитанию и обучению, необходимо подчеркнуть, что личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов, например общения, определяет личностное развитие ученика как субъекта [133].

Деятельность — это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности как «нужде», «необходимости» в чем-либо (С. Л. Рубинштейн). Потребность есть предпосылка, энергетический источник деятельности. Существенная характеристика деятельности — ее мотивированность. «Опредмеченная потребность» становится внутренним мотивом деятельности. Наряду с внутренними мотивами деятельность побуждается и внешними — широкими социальными и узколичными мотивами (Л. И. Божович). Мотивы собственного роста, долга, престижности и т. д. являются внешними по отношению к самой учебно-познавательной деятельности школьника. При личностно-деятельностном подходе педагогу предстоит определить не только содержание учебных задач и действий, их иерархию, форму предъявления, но и организовать

выполнение этих действий обучаемыми при условии овладения ориентировочной основой и алгоритмом выполнения.

Личностно-деятельностный подход предполагает субъект-субъектное взаимодействие, равнопартнерское учебное сотрудничество в совместном дидактически организованном решении школьниками учебных задач. При этом информационно-контролирующие функции педагога должны уступать место собственно координационным.

В этом плане личностно-деятельностный подход к организации обучения с позиций обучающего прежде всего предполагает свободу выбора учеником методов, а в отдельных случаях — партнера обучения, то есть педагога.

Личностно-деятельностный подход с позиций обучающегося имеет ряд признаков:

- психологическое обеспечение безопасности личностного проявления обучающегося во всех учебных ситуациях, создание условий его личностного роста;

- формирование активности ученика, его готовности к учебной деятельности, к решению проблемных задач, включение в равнопартнерские доверительные субъект-субъектные отношения с педагогом;

- единство внешних (мотив достижения) и внутренних (познавательный мотив) мотивов у ребенка;

- принятие учебной задачи и удовлетворение от ее решения в сотрудничестве с другими обучающимися, что является основой развития не только чувства компетентности и аффилиации как компонентов собственного достоинства, но в значительной степени чувства уверенности в себе как предпосылки самоактуализации;

- наличие актуальной ситуации интериоризации новых форм, правил, способов и средств разнообразной деятельности, то есть развитие не только компетентности ученика, но и его личности в целом, при этом на основе перехода внешнего во внутреннее у ученика целенаправленно и эффективно формируется саморегуляция и самооценивание.

Идея личностного взаимодействия педагога и учащегося как системообразующего элемента целостного педагогического процесса, реализуется через комплекс принципов [93]:

- диалогизации, личностно равноправных позиций, позиций соучащихся, совоспитывающихся, сотрудничающих людей;

- проблематизации, изменения ролей и функций взрослого и ребенка (педагог актуализирует, стимулирует тенденцию ребенка к личностному росту, его исследовательской и творческой активности, условия для обнаружения нравственных и познавательных проблем и задач);

- персонификации, отказ от ролей «фасадов», «масок»; включение личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций);

- индивидуализации, выявления и культивирования в каждом учащемся личностных элементов общей и специальной одаренности, от-

бор адекватных возрасту и развитию методов и способов, учет сензитивных, возрастных и индивидуальных периодов развития.

В исследовании О. В. Заславской [91] установлено, что между дидактической и воспитательной подсистемами целостного педагогического процесса существуют три уровня связей: нулевая связь, неполная интеграция, полная интеграция. Наиболее высокой степени интеграции можно достигнуть, когда учебный процесс играет роль системообразующего фактора и выступает:

- как жизнедеятельность учащихся, вмещающая в себя игру, труд, творчество, общение, личностные смыслы, профессиональные ориентации;

- способ овладения современной культурой и культурной традицией, при котором педагог выступает не как источник информации, а как посредник между культурой и ребенком, а сам учебный материал — не как строительный материал культуры, а как сама культура, как элемент ноосферы;

- источник для приобретения учащимися разнообразного познавательного опыта.

Таким образом, в современных исследованиях, посвященных проблемам воспитания и целостного педагогического процесса, происходит постепенная смена воспитательных ценностей — акцент переносится на межсубъектное взаимодействие и первичность воспитания.

Гуманистическая парадигма в педагогической науке позволяет конкретизировать особенности межличностного взаимодействия педагога и воспитанника. В отечественной психолого-педагогической литературе рассмотрен генезис гуманистических идей с эпохи Возрождения до наших дней [54—56; 66—69; 159]. В педагогической науке наиболее системно представлены, на наш взгляд, гуманистические идеи Л. Н. Толстого, Я. Корчака, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили (вера в ребенка, его возможности, доверие к его способностям, чистоте помыслов и нравственных чувств, стремление детей к красоте и духовности).

Значительный вклад в разработку теоретических и методических основ гуманистического направления в педагогической науке вносят исследования Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревской, М. Н. Берулавы, Б. М. Бим-Бада, С. Л. Братченко, В. В. Горшковой, Э. Н. Гусинского, В. А. Караковского, М. В. Кларина, С. А. Козлова, И. А. Колесниковой, Л. М. Лузиной, А. В. Мудрика, Н. Д. Никандрова, В. В. Серикова, Н. Д. Соколова, Ю. И. Турчаниновой, Е. И. Шиянова, И. С. Якиманской и др.

Теоретическими предпосылками развития современного гуманистического подхода в отечественных педагогических исследованиях служат идеи гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс) о самоактуализирующейся здоровой личности, свободной в своих проявлениях, ответственной за свое развитие и бытие, способной к самореализации и саморазвитию в условиях партнерских отношений в образовательном процессе.

Однако существуют различия в гуманистических подходах к организации образовательного процесса. В ходе исследования нами определены существенные различия в следующих подходах:

— антропоцентрированный подход, или «человекоцентрированный» подход (К. Роджерс, А. Маслоу, М. Шелер, Т. де Шарден, Д. и Р. Байярд, Т. Гордон, Д. Дьюи, Г. Олпорт, В. Франкл, Э. Фромм, В. П. Зинченко и др.);

— личностно ориентированный (М. Н. Берулава, Е. В. Бондаревская, М. В. Кларин, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.);

— антропософский подход (Р. Штейнер).

Рассмотрим особенности антропоцентрированного подхода как одного из методологических оснований в разработке гуманистической теории целостного педагогического процесса и модели педагогической системы образовательного учреждения.

Философская антропология [19; 20; 148; 149; 254; 259], педагогическая и психологическая антропология [25; 26; 94; 213; 215; 232], как это отмечалось нами в параграфе 1.1, дают представление о целостности человека и открытости его как саморазвивающейся системы, о человеке рефлексирующем и ищущем смысл жизни, о человеке самоопределяющемся и самоактуализирующемся. Отсюда цель педагогического процесса *вырастает из потребностей ребенка*. В гуманистической парадигме социальная детерминированность цели образования условна, так как образование должно, в первую очередь, удовлетворять запросы саморазвивающейся личности. Открытость цели и содержания целостного педагогического процесса становится важнейшим его принципом и характеристикой. Цель педагогического процесса не задается извне, она вырастает из развития его субъектов. Целостность развития человека определяет критерии успешности педагогического процесса. Критериями являются психологическое, психическое, физическое, социальное здоровье (благополучие) ребенка, его мотивированность и потребность в саморазвитии, динамическое саморазвитие.

Рассмотрим особенности взаимодействия педагога и ребенка с позиций *антропоцентрированного* (человекоцентрированного, или клиенто-центрированного) подхода, как его назвал в своих работах К. Роджерс [197]. Анализ работ К. Роджерса и А. Маслоу, которые наиболее ярко отразили тенденции в развитии гуманистического направления в зарубежной психологии, а также обзор аналитических публикаций отечественных ученых, посвященных зарубежным исследованиям гуманистического движения, позволяют составить комплекс основополагающих идей этого подхода [151; 152; 196—199].

В работах К. Роджерса [196—199] перечисляются условия успешности клиентоцентрированного подхода:

1) центрация на клиенте, на его личности и его проблемах;

2) создание ситуации, в которой педагог с пониманием относится к внутреннему миру ребенка, принимает личность его такой, какова она есть;

3) безоговорочное принятие ребенка, которое порождает в нем принятие самого себя и пробуждает потребность в самоактуализации;

4) развитие новой гибкой «Я-концепции», не противоречащей реальному опыту ребенка и ориентированной на внутренние оценочные процессы; изменение в поведении происходит автоматически как результат перестройки представлений о себе; гибкость самооценки, по мнению К. Роджерса, есть необходимое условие безболезненного приспособления индивида к постоянно меняющимся условиям жизни.

В работах А. Маслоу [151; 152] мы находим дополнительные уточнения сущности идей антропоцентрированного подхода:

1) потребность в самоактуализации присуща любому здоровому человеку; по своей сущности это гуманистическая потребность, потребность приносить людям добро;

2) человек обязан быть тем, чем он может стать, обязан выполнить свою миссию, используя свои возможности и способности;

3) человек рождается с потребностями к добру, нравственности, справедливости; эти ценности составляют ядро человека;

4) не внешние факторы побуждают человека к деятельности; для возникновения потребности необходимы определенные ситуации переживания; у самоактуализирующихся людей заложена именно такая мотивация;

5) самоактуализация как своеобразный «смысл жизни», объясняющий предназначение человека, путь его в жизни.

М. В.-Б. Боуэн, анализируя теоретические положения человекоцентрического подхода, отмечает ряд моментов [36]:

1. Изменение личности в процессе взаимодействия с другим человеком является результатом более глубокого осознания собственной сущности, прочувствования своего внутреннего «Я».

2. Процесс актуализации данных потенций состоит в реализации человеком того, чем он еще не является. Другими словами, к полноценному конечному развитию своих способностей и возможностей человек приходит сам, получая помощь на старте своего развития.

3. Идея поддержки, фасилитации, а не управления и формирования становится определяющей в гуманистическом взаимодействии педагога и воспитанника.

Личностно-центрический подход базируется, по мнению М. В.-Б. Боуэн, на трех основных предположениях относительно природы человека:

— тенденции к самодетерминации (внутренняя потребность в самоактуализации);

— принципе саморегулирования (у человека есть природный ритм развития);

— существовании внутреннего «Я».

Анализ идей гуманистической психологии позволяет сформулировать воспитательные ценности, которые могут характеризовать аксиологическую модель гуманистической педагогической системы образовательного учреждения:

1. «В каждом новорожденном ребенке заложено активное стремление к здоровью, заложена тяга к развитию, к актуализации человеческого потенциала» [152, с. 35].

2. «Конечная цель образования и педагогики — это помочь человеку стать самим собой, стать человеком, помочь в наиболее полном раскрытии его возможностей» [152, с. 61—62].

3. «Если мы хотим быть помощником ребенку, советчиком, наставником, руководителем, психотерапевтом, мы обязаны принять ребенка таким, каков он есть, и помочь понять ему, что он из себя представляет» [152, с. 198].

4. «Индивиды обладают огромными внутренними ресурсами установок и саморегулируемого поведения. Эти ресурсы могут быть привлечены, если удастся создать определенный климат, обеспечиваемый фасилитирующей психологической обстановкой» (К. Роджерс).

5. Уважение потребностей и ритма развития людей [36].

Педагогическое взаимодействие, выстраиваемое на ценностях антропоцентрированного (человекоцентрического) подхода, имеет ряд характеристических особенностей:

1. Педагогическое взаимодействие воспитателя и воспитанника не определяется заранее заданными извне целями.

2. Роль педагога проявляется в поддержке, фасилитации, создании условий для наилучшего понимания ребенком самого себя; только тогда это понимание включает механизмы самоактуализации, заложенные в каждом человеке природой.

3. Педагогическое взаимодействие по своему содержанию выстраивается на эмоционально-психологической, эмпатийной основе, которая преобладает над рациональностью. Субъективность, иррациональность восприятия мира накладывает определенный отпечаток на представления о характере взаимодействия педагога и воспитанника.

4. В целостном педагогическом процессе взаимодействуют два самоактуализирующихся человека — педагог и ребенок. Самоактуализируясь, педагог оказывает помощь ребенку в самоактуализации, создает условия для приобщения к общечеловеческим ценностям, для самореализации, развития его сущностных сил. Ребенок в свою очередь, не осознавая, способствует самоактуализации педагога.

5. Целостность педагогического процесса проявляется в целостном восприятии и принятии ребенка, в создании ситуаций, способствующих целостному развитию ребенка.

6. Открытость целей, содержания и методов педагогического взаимодействия является важнейшим признаком его антропоцентрированной и личностно-центрической направленности.

7. В содержании образования преобладают предметы, интегрирующие знания по психологии, социологии, антропологии, философии, педагогике с личным опытом детей и педагогов; включены жизненные проблемы, способствующие развитию умений их анализа и выработке альтернативных решений, оценке последствий действий и поступков,

решений, поведения, опыта. Интеграция содержания осуществляется через когнитивные и аффективные области.

8. Методы и формы организации целостного педагогического процесса (методы взаимопонимания учителя и ученика, метод эмпатии, метод понимания, метод доверия и сопереживания, метод восхищения личностью; методы творческого выражения себя, чувственного восприятия идей, методы вслушивания и вчувствования в других) направлены на специальное развитие умений, связанных с развитием своего «Я»: чувственного познания себя, сравнения проявления своих чувств с поведением и реакцией других людей, проявления альтернативных чувств, адаптации к меняющимся социальным условиям.

Перечисленные положения антропоцентрированного (человекоцентрированного) подхода к организации взаимодействия служат основанием для создания аксиологической модели гуманистической педагогической системы образовательного учреждения.

Выявленные особенности антропоцентрированного подхода к организации взаимодействия «психолог — клиент» и «педагог — ребенок» позволяют нам разграничить сущность антропологического подхода в научном исследовании и антропоцентрированного подхода к организации педагогического исследования. Это необходимо, так как в работах по педагогической и психологической антропологии авторы не дифференцируют сущность **антропологического подхода** и **антропоцентрированного подхода**. Нам видится важным различие этих понятий для более четкого определения их научного смысла.

Как известно, философская, педагогическая и психологическая антропология рассматривают человека как целостный феномен, который необходимо изучать, исследовать с междисциплинарных позиций, интегрируя знания комплекса человековедческих наук: биологической антропологии, анатомии, физиологии, медицины, социологии, психологии, педагогики, культурологии.

Таким образом, они заявляют о важности **антропологического подхода в научном исследовании** как в психологии, так и в педагогике, что дает возможность изучать целостно, комплексно, интегрированно психо-физиологические, психические и психолого-социальные аспекты, влияющие на развитие внутреннего мира человека. Рассматривать трансцендентное развитие человека, его самоактуализацию, восхождение к духовности как врожденную способность, присущую только человеку как биологическому виду. Целостный образ человека можно представить как идеал образовательной системы, в которой нет жестких рамок, ограничивающих саморазвитие каждого ребенка и педагога. Ограничителем здесь могут выступать лишь общечеловеческие ценности. Идея самосозидающего, трансцендирующего (выходящего за любые актуально данные пределы), открытого ко всяким возможностям человека — центральная для гуманистических психолого-педагогических теорий.

Таким образом, антропологический подход в психологии и педагогике к исследованию сущности человека является методологическим обоснованием антропоцентрированного подхода к организации образовательного процесса и педагогического взаимодействия.

Антропоцентрированный подход к организации образовательного процесса и педагогического взаимодействия включает комплекс идей: целостности и самоценности человека; духовности человека и роли рефлексии в развитии его субъектности, его уникальной способности определять жизненные перспективы, искать смысл жизни, определять для себя нравственные ценности и ориентиры; самосозидающего, трансцендирующего, открытого ко всяким возможностям человека; открытости целостного педагогического процесса, направленного на создание условий саморазвития, самообразования человека, обеспечения пространства выбора, возможностей свободного и творческого действия. В контексте психологической антропологии субъективный мир человека трактуется как сложно организованный, безграничный в пространстве и включающий в себя все измерения времени: прошлое, настоящее, будущее и даже вечное. Человек как душевная и духовная реальность обладает не только сознанием, но самосознанием и рефлексивным сознанием. Рефлексирующий человек становится субъектом своей жизни. Другой особенностью человека является поиск смысла жизни (В. Франкл). Смысл жизни, высшие ценности, нравственные чувства и переживания, совесть есть проявления духовности человека. Идея помощи ребенку в освоении рефлексивной деятельности вырастает в важнейшую задачу гуманистического образования и воспитания.

С позиций антропоцентрированного подхода образование — это прежде всего целенаправленный процесс непрерывно связанных между собой ситуаций педагогического взаимодействия, способствующих развитию и саморазвитию его субъектов, а педагогическая деятельность должна быть направлена на создание условий саморазвития, самообразования людей, на обеспечение для них пространства выбора, возможностей свободного и творческого действия. Мысль о духовной сути человека ориентирует педагогов на постижение реально существующего конкретного человека в целостности и уникальности его духовного мира, дает возможность представить целостный педагогический процесс как духовный диалог субъектов, постоянно развивающихся, изменяющихся.

Отсюда цель педагогического взаимодействия вырастает из потребностей педагога и воспитанника. Открытость цели и содержания целостного педагогического процесса становятся важнейшими его принципами и характеристиками. Цель педагогического процесса не задается извне, она вырастает из развития его субъектов. Целостность развития человека определяет критерии успешности педагогического процесса, а именно: психологическое, психическое, физическое, социальное здоровье (благополучие) ребенка, его мотивированность и потребность в саморазвитии, динамическое саморазвитие.

Педагогическое взаимодействие, выстраиваемое на ценностях **антропоцентрированного подхода**, имеет ряд характеристических особенностей:

1. Создание ситуации, в которой педагог с пониманием относится к внутреннему миру воспитанника. Внимательное отношение к человеку в период интенсивного развития личности порождает принятие самого себя, пробуждает потребность в самоактуализации, включает механизмы саморазвития, заложенные в каждом человеке природой.

2. Создание ситуаций, которые обогащают рефлексивный опыт ребенка, стимулирующий развитие новой гибкой «Я-концепции», непротиворечивой и ориентированной на внутренние оценочные процессы. Изменение в поведении происходит автоматически как результат перестройки представлений о себе.

3. Изменение личности в процессе взаимодействия с другим человеком является результатом более глубокого осознания собственной сущности, прочувствования своего внутреннего «Я».

4. Процесс актуализации потенциалов состоит в реализации человеком того, чем он еще не является. Таким образом, к полноценному конечному развитию своих способностей и возможностей человек приходит сам, получая помощь от старшего, более опытного человека (родитель, воспитатель, педагог, психолог). Идея поддержки, фасилитации, создания условий для наилучшего понимания личностью самой себя, а не управления и формирования становится определяющей в гуманистическом взаимодействии педагога и воспитанника.

5. Педагогическое взаимодействие воспитателя и воспитанника не определяется жестко заранее заданными извне целями. Открытость целей, содержания и методов педагогического взаимодействия является важнейшим признаком его антропоцентрической направленности.

6. Педагогическое взаимодействие по своему содержанию выстраивается на эмоционально-психологической, эмпатийной основе, которая сочетается с рациональностью.

7. В целостном педагогическом процессе взаимодействуют два самоактуализирующихся человека — педагог и учащийся. Самоактуализируясь, педагог оказывает ему помощь в самоактуализации, создает условия для приобщения к общечеловеческим ценностям, для самореализации, развития его сущностных сил. Учащийся в свою очередь, не осознавая, способствует самоактуализации педагога.

Однако различные научные школы дают свою особенную интерпретацию педагогического взаимодействия с позиций специфики методологического и аксиологического основания своих представлений о развитии человека и задач педагога.

Развитие гуманистической парадигмы в педагогике проявляется в вариативности подходов, построенных на базовом постулате «человек как ценность». В отечественной педагогической науке развитие гуманистических идей происходит под влиянием гуманистической психологии и идей российских ученых в педагогике и психологии. Из сказан-

ного выше вытекает вывод о том, что **личностно ориентированный подход** имеет ряд методологических отличий от антропоцентрированного подхода.

В контексте гуманистических ценностей в современных педагогических исследованиях воспитание трактуется как систематическая «помощь», как «творческая деятельность в создании ситуаций саморазвития», как вовлечение педагогом ребенка в совместную деятельность и т. д.

«Воспитание — мастерство и искусство, специфическая творческая деятельность по созданию зоны ближайшего и перспективного культурного развития и саморазвития личности» (Н. Б. Крылова).

«Общественное воспитание — педагогически ориентированная и целесообразная система помощи, необходимая подрастающему поколению в период его включения в социальную жизнь» (Б. П. Битинас, В. Г. Бочарова).

«Суть воспитания можно охарактеризовать как вовлечение педагогом ребенка в совместную деятельность» (Г. Н. Прокументова).

«Воспитание как гуманитарная практика, обеспечивающая условия развития ребенка как личности и индивидуальности» (Е. В. Бондаревская).

«Воспитание — культуроемкое развитие личности» (О. С. Газман).

«Воспитание — это самовоспитание, это саморазвитие, самореализация, это восхождение человека к самому себе» (Л. М. Лузина).

«Воспитание — это организованная педагогом (или взрослым, осознающим цель) жизнь ребенка на уровне культуры» (Н. Е. Щуркова).

«Воспитание как процесс развития, самоизменения ребенка, как саморазвитие и субъектное самостановление индивида» (Б. Т. Лихачёв, 1998).

Наблюдается разнообразие в подходах определения цели воспитания: «всестороннее развитие личности» (В. М. Коротков, З. А. Малькова, Л. И. Новикова), «воспитание человека культуры» (Е. В. Бондаревская), «формирование гармонически развитой личности, готовой и способной полноценно выполнять систему социальных ролей» (И. М. Таланчук), «развитие личностно-смысловой сферы человека и его индивидуально-психологического здоровья» (Б. П. Битинас, В. Г. Бочарова), «развитие внутренней свободы, способности к объективной самооценке и саморегуляции в поведении, готовности и способности к рефлексии» (З. А. Малькова, Л. И. Новикова), «становление Благородного человека, Личности, Гражданина» (Ш. А. Амонашвили), «развитие всех сущностных сил индивида, позволяющих ему достаточно легко интегрироваться в общественную жизнь на основе господствующей морали и права» (Б. Т. Лихачёв, 1998), «освоение, усвоение и присвоение культурных ценностей» (Н. Е. Щуркова).

В основном идеи отечественных ученых, стоящих на гуманистических позициях, можно отнести к **личностно ориентированному подходу**.

Рассмотрим кратко, как гуманистические идеи о воспитании реализуются при разработке теории целостного педагогического процесса.

Ш. А. Амонашвили [2; 3] раскрывает цели, содержание, способы организации личностно-гуманного педагогического процесса. Автор утверждает, что ребенок несет в себе всю безграничность Природы и импульс жизни, он рождается с великой миссией: стать человеком неповторимым и уникальным, полезным для себя и общества. Активность в ребенке заложена изначально природой, то есть ребенок сам в себе несет источник движения, энергию активности, деятельности. Инициатива активности принадлежит самому ребенку, самой природе, в ребенке присутствует так называемая досредовая активность, когда задатки ребенка сами начинают искать соответствующую среду и не ждут, наступит ли счастливая случайность. Автор утверждает, что «сам ребенок реализовать свою миссию не может».

Ш. А. Амонашвили называет ряд принципов, которые должны изменить характер целостного педагогического процесса в начальной школе:

1. Приоритетность духовно-нравственного воспитания над обучением.

2. Организация образовательного процесса, при котором «ребенок не только готовится к жизни, но уже живет», учится менять, улучшать, совершенствовать условия этой жизни, повышать ее качество. Источником такого стремления должна стать высокая духовность.

3. Ребенок — активный субъект гуманного педагогического процесса. Учитель — помощник, «поводырь» ребенка; его педагогическая задача — создание в образовательном процессе таких условий, при которых ребенок постоянно находится перед необходимостью преодолевать разного рода трудности, которые соотносятся с его индивидуальными возможностями.

Гуманистические идеи развиваются Е. В. Бондаревской в концепции личностно ориентированного образования [34; 35]. По ее мнению, образование тесно переплетается с воспитанием человека: «Образование — это прежде всего становление человека, обретение им себя, своего образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Образовать человека — значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнотворчеству» [34, с. 12]. Ребенок рассматривается как самостоятельный субъект, в поступках которого всегда есть «личностный смысл», а роль педагога заключается в задаче найти, поддержать и развить Человека в человеке, заложить в нем механизм самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самовоспитания, необходимые для становления самобытного личностного образа и диалогичного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

Особенности личностно ориентированного образования проявляются в его функциях: гуманитарной, культуросозидательной, социальной.

Содержание включает обязательные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностный.

Е. В. Бондаревская считает возможным существование педагогических технологий в системе личностно ориентированного образования. Педагогическая помощь и поддержка — основная характеристика таких технологий.

Назначение своей теоретической концепции личностно ориентированного образования В. В. Сериков [208] видит в раскрытии природы и условий реализации личностно-развивающих функций образовательного процесса в определении целевых, содержательных и процессуальных характеристик.

Личностно ориентированное образование не формирует личность с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образования. Решение проблемы автор находит в новых функциях личностно ориентированного образования: мотивации (принятие и обоснование деятельности); опосредовании (отношение к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения); коллизии (видение скрытых противоречий действительности); критике (отношение к предлагаемым извне ценностям и нормам); рефлексии (конструирование и удержание определенного образа «Я»); смыслотворчестве (определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного — смысла жизни); ориентации (построение личностных картин мира, индивидуального мировоззрения); автономности и устойчивости внутреннего мира; творчески преобразующей функции (обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности); самореализации (стремление к признанию своего образа «Я» окружающими); соответствие уровня духовности жизнедеятельности личностным притязаниям (предотвращение сведения жизнедеятельности к утилитарным целям).

Содержание личностно ориентированного образования В. В. Сериков видит как сумму двух слагаемых: 1) дидактически переработанный социально-культурный опыт, существовавший в виде учебно-программных материалов; 2) личностный опыт, приобретаемый на основе субъект-субъектного общения и обусловленных им ситуаций, проявляющийся в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития.

Содержательной основой личностно ориентированного образования в этом случае является учебная ситуация. Такая ситуация может преднамеренно вводиться в любую форму занятия. Она не имеет заданного извне учебного материала, однозначно предписанной методики организации и не подходит одновременно для всего класса.

Цель образовательного процесса при личностно ориентированном подходе определяется через диагностируемые функции личности, которые у каждого человека проявляются самобытно: избирательности (способность к выбору); рефлексии (умение рефлексировать, оценивать свою жизнь); бытийности (поиск смысла жизни и творчества); формирования образа «Я»; ответственности; автономности (по мере развития человек все более становится освобожденным от других факторов).

Триада «задача — диалог — игра» образует базовый технологический комплекс личностно ориентированного образования.

С идеями Е. В. Бондаревской и В. В. Серикова тесно переплетаются позиции М. Н. Берулавы [22].

Культурологический подход к воспитанию дает возможность Н. Е. Щурковой [269] исследовать структурно воспитательный процесс как слагаемый из воспитывающей среды, воспитывающей деятельности и осмысления воспитанником своей жизни в контексте современной культуры как субъекта среды и субъекта деятельности.

Л. М. Лузина [145; 146] рассматривает сущность воспитательного процесса как создание условий для самореализации и саморазвития. Признание самооценности ребенка и способности его к саморазвитию ведет к осознанию воспитания как приоритетного по отношению к образованию и обучению. По мнению Л. М. Лузиной, воспитательный процесс как педагогическое взаимодействие, как духовный диалог не может осуществляться через технологии воспитания. Здесь должна использоваться другая методика, так как духовное явление можно постичь в переживании, интуитивно, в творческом озарении, эмпатии. Воспитатель должен проникнуть в жизненную ситуацию воспитанника. Проникновение осуществляется через понимание жизни воспитанника, через сопереживание и сопонимание. Автор отмечает, что цели педагогического процесса не могут быть вменены и рекомендованы. Цель педагогического процесса в общем виде выглядит так: сориентировать воспитанника на самовоспитание, на саморазвитие, самосозидание с учетом его задатков, вооружить его соответствующей методикой работы над собой по самоусовершенствованию.

В целом анализ работ российских ученых, посвященных проблемам воспитания и целостного педагогического процесса в гуманистической парадигме, позволяет выявить ряд общих идей:

1. Признание ценности, неповторимости, целостности **личности человека**, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки взаимоотношений в обществе.

2. Принятие ребенка как личности, обладающей потенциальными возможностями, определенными наследственностью, развитие которых детерминировано социальной средой, деятельностью, активностью субъекта и взаимодействием со взрослыми.

3. Содержание воспитания, направленное на удовлетворение «экзистенциальных потребностей человека, то есть потребностей его бытия, личного существования: свободы и свободного выбора себя, своего мировоззрения, действий, поступков, позиций, самостоятельности и личной ответственности, самореализации, самоопределения и творчества» [34, с. 14].

4. Утверждение в практике фасилитации и педагогической поддержки устремлений ребенка к самостоятельному решению проблем

своей жизнедеятельности и самосовершенствованию (решительный отказ от идеологии формирования).

5. Признание права на принципиальное равенство, на проявление индивидуальных личностных свойств, собственных суждений, мнений, позиций в педагогическом процессе имеет каждый из его участников независимо от возраста, педагогического или жизненного опыта.

6. Воспитание приоритетно над обучением в целостном педагогическом процессе.

7. Определение «траектории» развития ребенка и отбор содержания взаимодействия, создающего оптимальные условия для его саморазвития.

8. Принцип гуманитаризации содержания образования и педагогического процесса.

9. Использование комплекса нетрадиционных методов и средств воспитания и педагогической поддержки, помощи.

Комплекс нетрадиционных методов и средств можно объединить в две группы. Первая группа обеспечивает педагогическую поддержку всех учащихся и создает необходимый эмоциональный фон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества (внимательное, приветливое отношение учителя к ученикам, доверие к ним, привлечение их к планированию уроков, создание ситуаций взаимного обучения, использование игр, различных форм драматизации, позитивная оценка достижений, творческие работы, диалогическое общение); вторая группа средств направлена на индивидуально-личностную поддержку и предполагает диагностику развития обученности, воспитанности, выявление личных проблем детей, отслеживание развития каждого отдельного ребенка. Важное значение приобретает дозирование педагогической помощи, основанное на знании и понимании физической и духовной природы ребенка, обстоятельств его жизни, состояния души, характера, языка, поведения, темпа его обучения. Сюда относят методы ситуации успеха, создание условий для самореализации, повышение статуса ученика, значимости его вклада в решение общих задач, методику организации воспитывающей среды; методику организации активных форм; методику душевного и духовного взаимодействия с конкретным воспитанником. Общие гуманистические методы: диалог, самоконтроль и саморазвитие, самоуправление, метод освобождения в ребенке творческих сил, метод пробуждения и поддержания в нем духа искания, исследования, творчества, «метод приведения ребенка в состояние наибольшей активности».

Таким образом, при личностно ориентированном подходе делается попытка интеграции идеи социальной детерминированности развития, воспитания, образования ребенка и гуманистической идеи саморазвития, свободы личности. Идея рефлексивно-рационального подхода во взаимодействии педагога и ребенка отличает личностно ориентированный подход от личностно-центрического, базирующегося прежде всего на идее иррационально-аффективного характера педагогиче-

ского взаимодействия. В отборе содержания воспитания и образования преобладает культурологический подход. Расхождение в авторских концепциях личностно ориентированного образования существует в решении вопроса о возможности применения педагогических (образовательных) технологий в образовании. Большинство определяют их специфичность и возможность применения [34; 178], другие [145; 146] отрицают эту возможность.

Различие воспитательных ценностей антропоцентрированного и личностно ориентированного подходов дают основания для разработки разных аксиологических моделей педагогических систем образовательных учреждений и вариативных технологий целостного педагогического процесса.

Антропоцентрированный подход к организации образовательного процесса по своей сути шире и глубже личностно ориентированного подхода, так как учитывает особенности развития человека как целостного биопсихосоциального существа либо как интегративного единства телесного, душевного и духовного.

Антропоцентрированный подход к организации педагогического взаимодействия и педагогического процесса в образовательных учреждениях детерминирует требование заботы о физическом, психическом, психологическом и социальном здоровье его субъектов — детей и педагогов.

Этот подход сложнее в реализации, так как требует от педагога глубокого знания физических, психофизиологических, половозрастных (гендерных), психических и психолого-социальных особенностей развития ребенка.

В контексте антропоцентрированного подхода иначе трактуются многие категории педагогической науки.

1. Целостный педагогический процесс — это целенаправленное взаимодействие педагога и воспитанников, в ходе которого педагог оказывает помощь ребенку в его самоопределении, саморазвитии, самореализации. «Клеточкой» целостного педагогического процесса является межсубъектное ценностное взаимодействие.

2. Системообразующим элементом в педагогическом взаимодействии является не цель (как это считается в традиционной педагогике), а ребенок, его потенциальные возможности, которые должны раскрыться, реализоваться. Способности ребенка педагог поможет раскрыть, если будет соотносить свои действия с потребностями и интересами ребенка.

3. Открытость цели и содержания целостного педагогического процесса — его важнейший антропоцентрический признак. Цели педагогического процесса не появляются извне, они возникают, конкретизируются по мере развития ребенка и расширения сферы его самоактуализации и самореализации. Саморазвивающаяся личность, раскрываясь, развивает человеческое сообщество, наполняя его новыми отноше-

ями и новым характером взаимодействия. Цели общества опосредованы в ценностных ориентациях педагогов, родителей и детей, в их личностной культуре. Социокультурная среда развивается через развитие детей, их саморазвитие. Содержание педагогического процесса не является набором образовательных программ, его содержание рождается из культуры субъектов педагогического процесса, потребностей развивающейся личности, творческих потребностей саморазвивающегося ребенка и саморазвивающегося педагога.

4. В целостном педагогическом процессе нельзя отделить обучение от воспитания в традиционном их понимании. Воспитание — приоритетно. Обучение — средство воспитания. Педагогический процесс осуществляется через различные виды совместной и индивидуальной деятельности: познавательной, творческой, общественно полезной, трудовой, спортивно-оздоровительной, учебной, познавательно-исследовательской, художественно-творческой, ценностно-ориентированной, духовной, которые интегрированы через цель самоопределения и саморазвития субъектов взаимодействия. В благоприятной атмосфере доброжелательного партнерского взаимодействия создаются новые ценности, материальные и духовные, обогащается культура общества. Воспитание как культуроемкое развитие человека заполняет собой целостный педагогический процесс. Ценностное межсубъектное взаимодействие и духовный диалог педагога и воспитанника как партнеров и субъектов являются не только ядром педагогического процесса, но и внутренним источником порождения его целей.

5. В структуре гуманистического педагогического взаимодействия можно выявить простейшие элементы: самочувствие ребенка и самочувствие педагога, отношение педагога и ребенка друг к другу. Нельзя в педагогическом взаимодействии выделить первичность воздействия со стороны педагога. Педагог должен прежде наблюдать за ребенком, вчувствоваться в него, рефлексировать, через «понимание», «эмпатию» познать, каков он, и ориентируясь на это понимание и чувство, на его уровень актуального развития, зону ближайшего развития, только после этого осуществлять свою деятельность по созданию ситуации для самореализации ребенка. Таким образом, во взаимодействии влияние педагога будет опосредовано влияниями элементов ситуации: содержанием духовного диалога и отношением педагога к ребенку. Поэтому «формулу» взаимодействия можно представить следующим образом: «деятельность ребенка, его потребности, интересы, его самочувствие + + деятельность и методы сотрудничества, предложенные ребенку со стороны педагога».

6. По своей структуре педагогический процесс — это непрерывная цепь ситуаций межсубъектного взаимодействия педагога и ребенка, в которых педагог осуществляет помощь и поддержку, опосредованные пониманием ребенка, безоговорочным принятием его.

7. В контексте понимающего познания, когда отношения педагога и ребенка построены на любви, создаются ситуации, содействующие

разрешению жизненных проблем ребенка. По своему характеру жизненные проблемы могут быть связаны:

- с осуществлением деятельности, направленной на преобразование какого-либо объекта-предмета (интеллектуальные проблемы и материальные объекты);

- нравственно-ценностным освоением окружающей действительности;

- личностным самоопределением, расширением жизненного опыта, выстраиванием жизненной перспективы и поиска смысла жизни.

Все педагогические ситуации имеют духовное (нравственно-эмоциональное и интеллектуальное) содержание, так как в ситуации всегда есть эмоционально-ценностная деятельность (предметно направленная) или ценностно-креативная проблема. В процессе совместного разрешения этих проблем идет развитие ребенка и становление его как творца культурных ценностей. Разрешение этих проблем — не только внешняя деятельность по преобразованию окружающей действительности, но и прежде всего внутреннее изменение индивида, который, разрешая проблему, преодолевая трудности, развивает свойства психики, обретает новые качества личности, новый жизненный опыт.

Таким образом, нами выявлены следующие принципы, в которых проявляются существенные различия в понимании целостного педагогического процесса в гуманистической парадигме:

- открытости цели и содержания целостного педагогического процесса;

- субъектности (наличие субъектной позиции у педагога и воспитанников, их самостоятельности в постановке целей, выборе содержания и способов осуществления своей деятельности, компетентное, творческое, личностно значимое и активное участие каждого в целостном педагогическом процессе, сформированность субъектной позиции);

- персонификации;

- индивидуальности (принятие индивидуальности ребенка и педагога как ценности в педагогической системе, учет и развитие индивидуальных и личностных особенностей в деятельности и общении, выявление возможностей и способностей каждого из субъектов и определение адекватных ролей каждого участника этого процесса);

- диалогичности взаимодействия в педагогическом процессе;

- психологизации педагогического взаимодействия (сочетание интеллектуально-деятельностного взаимодействия педагога и воспитанника с духовно-эмоциональным, чувственно-эмоциональным, эмпатийным, эмоционально-психологическим на основе понимающего познания и рефлексии);

- самодетерминации (самоопределение и самореализация педагогов и воспитанников в целостном педагогическом процессе);

- сотрудничества и саморегуляции (предоставление ребенку свободы выбора, когда со стороны педагога создается ситуация для самоуправления деятельностью и общением);

— ценностно-культурного наполнения содержания целостного педагогического процесса через решение нравственно-этических и жизненно-смысловых проблем.

Отсюда вытекают критерии эффективности педагогического процесса:

1) Здоровье учащихся и учителей (физическое, психическое, психологическое и социальное).

2) Культуроемкое развитие и саморазвитие личности детей и педагогов, становление положительной Я-концепции.

3) Благоприятная атмосфера взаимодействия педагогов и воспитанников, наличие условий для самореализации субъектов педагогического процесса.

4) Удовлетворенность совместной деятельностью и общением, характером отношений друг к другу, стимулирующих характер педагогической поддержки.

8. Инвариантными воспитательными ценностями гуманистического педагогического взаимодействия и гуманистической педагогической системы образовательного учреждения являются: признание самоценности человека и субъектной роли ребенка в своей жизнедеятельности и саморазвитии; духовный диалог педагога и ребенка; признание приоритетности межсубъектных отношений и взаимодействия педагога и воспитанника; приоритет воспитания и воспитательной подсистемы в педагогической системе школы. Атмосфера взаимного уважения, защищенности и удовлетворенности содержанием и способами взаимодействия всех субъектов целостного педагогического процесса является ее инвариантным интегративным свойством.

9. Признаки гуманизации проявляются на трех иерархических уровнях педагогической системы образовательного учреждения:

— **на первом иерархическом уровне** отношения «педагог — воспитанник» выстраиваются на основе принятия ребенка как самоценности и устойчиво положительного отношения к нему, на основе межличностного контакта, диалогического общения, построенного на рационально-рефлексивной основе (при личностно ориентированном подходе) или на основе эмпатийного слушания и понимающего познания, на эмоционально-иррациональной основе (при личностно-центрическом подходе);

— **на втором иерархическом уровне** совместная деятельность выстраивается как кооперативная, как сотрудничество на основе свободного выбора и субъект-субъектного взаимодействия; по своему содержанию сотрудничество представляет собой обуславливающую саморазвитие личностей совокупность деятельностных, когнитивных, поведенческих, аксиологических взаимосвязей субъектов;

— **на третьем иерархическом уровне** педагогической системы целостный педагогический процесс ориентирован на открытость цели и содержания, на самоактуализацию (при антропоцентрическом, личностно-центрическом подходах), на свободу выбора содержания и спо-

собов осуществления деятельности ребенком, на его самовоспитание и саморазвитие (при личностно ориентированном подходе) в целостном педагогическом процессе.

В гуманистической педагогической системе приоритетную роль играет воспитательная подсистема, которая подчиняет дидактическую подсистему своим целям, или происходит интеграция обучения и воспитания в целостную образовательно-воспитательную единую систему. Цель педагогического процесса — сориентировать воспитанника на самовоспитание, на саморазвитие, самосозидание с учетом его задатков, помочь ему овладеть методикой работы по самоусовершенствованию (личностно ориентированный подход). При антропоцентрированном подходе цель и содержание целостного педагогического процесса «открыты» и изменяются в соответствии с развитием ребенка и педагога. Доверительный межличностный контакт педагога и воспитанника является важнейшим условием укрепления психологического и социального здоровья всех субъектов педагогического процесса. Взаимопонимание, фасилитация, психологическая поддержка, понимание, принятие, эмпатия становятся необходимыми приемами установления психологического контакта, развивающегося на уровне со-мышления, со-переживания, со-действия в ходе педагогического процесса.

Педагогическая система образовательного учреждения — это сложная многокомпонентная интегративная структура, характеризующая специфику осуществления педагогического взаимодействия в определенном пространственно-временном контексте. Содержание педагогического взаимодействия расширяется и развивается в пространстве и во времени от первого иерархического уровня педагогической системы к третьему.

Далее мы рассмотрим, как гуманистическая педагогическая система школы и вуза создает условия для укрепления социального здоровья обучающихся.

Глава 2

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Коллектив научно-исследовательской лаборатории «Школа как развивающая система» под нашим руководством работает по проблеме укрепления социального здоровья детей и учащейся молодежи в гуманистической педагогической системе образовательного учреждения с 1997 года. В составе лаборатории провели свои исследования и защитили кандидатские диссертации Т. В. Ризина, О. В. Ляпина, Е. А. Лопатин, в работе лаборатории принимали участие заместитель директора школы Л. Н. Разина, доценты Ю. Л. Ерёмкин, О. Н. Комарова, преподаватели вузов Рязани — И. В. Галицына, Э. И. Поднебесная и др. Некоторые результаты исследований участников лаборатории, которые раскрывают различные аспекты социального здоровья детей и молодежи, будут представлены в этой главе.

2.1. Исследование социального здоровья старших подростков, старшекласников и 17—18-летних студентов

(исследование проведено профессором Л. А. Байковой)

Проблема формирования гражданской позиции как одного из показателей социального здоровья подростков исследовалась на базе девяти школ города Рязани (№ 3, 6, 8, 10, 44, 45, 46, 56, 67). Педагогические коллективы выше названных школ осуществляли научно-исследовательскую работу по разным аспектам проблемы «Краеведение как средство воспитания гражданской позиции школьников». Формирование гражданской позиции школьников в подростковом возрасте закладывает фундамент воспитания граждански-зрелой личности. Отслеживание динамики развития гражданской позиции поможет педагогам предупредить девиантное асоциальное поведение, искажение в смысловых установках, будет способствовать организации своевременной психолого-педагогической коррекции.

Социальное здоровье взрослого человека проявляется в социальной зрелости: в самоактуализации, социально-психологической адаптивности, социальной направленности его личности, в смысловой жизни.

ных ориентациях, в которых любовь к своим близким, родной земле, ответственность рожают такие качества, как патриотизм, гражданственность. В период интенсивного развития самосознания, в отрочестве и в ранней юности, когда идет личностное, нравственное самоопределение, происходит становление гражданской позиции, как гармонии смысловых установок на себя, свою деятельность и на других людей. Гражданская позиция является ядром гражданственности. Как совокупность установок она обеспечивает стабильный, последовательный, целенаправленный характер протекания деятельности и социального поведения. Установка представляет собой готовность субъекта целенаправленно осуществлять деятельность. Смысловая установка выражает проявляющееся в деятельности отношение человека к тем объектам, которые имеют личностный смысл. По своему содержанию смысловые установки содержат информационный компонент (взгляды человека на мир, образ того, к чему человек стремится), эмоционально-ценностный компонент (антипатии и симпатии по отношению к значимым объектам), поведенческий компонент (готовность действовать по отношению к объекту, имеющему личностный смысл). Такие установки формируются в процессе приобщения к системе норм и ценностей общества, социума, социальной группы. В условиях становления демократического общества, когда объявляется принцип свободного выбора ценностей, важнейшей в педагогическом процессе выступает задача создания ситуаций, в которых развивающаяся личность делает выбор, основанный на общечеловеческих и национальных ценностях. Личностное самоопределение как обретение человеком ценностно-смыслового единства наиболее интенсивно происходит в ранней юности. В этом случае смысловая установка будет средством дальнейшего приобщения старшего подростка, юноши/девушки к ценностям своего общества, будет пробуждать у них стремление привести в систему содержащиеся в общественных ценностях личностные смыслы знаний, норм, ценностей. Интериоризированная общечеловеческая или национальная ценность придает высокий смысл основной деятельности юного гражданина, содействует единству цели, определяет стратегию дальнейшей жизни. Постепенно смысловые установки становятся обобщенными и превращаются в черты характера личности. Таким образом, формирование гражданственности начинается со становления гражданской позиции.

Гражданская позиция человека проявляется в единстве трех установок:

— установка на себя как субъекта нравственных, правовых, политических, экономических отношений в обществе, семье, сообществе сверстников, трудовом (ученическом, школьном) коллективе, которая проявляется в правовых и нравственных знаниях, знаниях о своей малой и большой Родине, в ответственности (нравственной и правовой) за совершаемые поступки, за судьбу своего края (района) и Отечества, в социальной мотивации;

— установка на творческую самостоятельную активную деятельность в различных сферах социально-экономической жизни, которая проявляется в таких показателях, как смысловые ориентации, социальная активность, самостоятельность, креативность, охранная, защитная деятельность;

— установка на другого человека как самоценность, которая проявляется в уважении личности каждого, в субъект-субъектном взаимодействии с людьми, в толерантности, культуре межнациональных отношений, культуре общения с ровесниками и старшими, культуре решения конфликтных ситуаций, культуре деловых (производственных) отношений, в сотрудничестве и партнерстве в ходе совместной деятельности.

Для отслеживания эффективности опытно-экспериментальной работы в школах по проблеме нами были разработаны показатели сформированности гражданской позиции: ценностные ориентации; социальная мотивация; знание основных правовых и нравственных норм, соответствующих общечеловеческим ценностям; знание своего края; проявление ответственности, умение взять ответственность на себя; социальная активность; креативность; самостоятельность; диалогичность в общении; умение разрешать конфликты; умение сотрудничать; проявление уважения и толерантности к людям разных национальностей и вероисповедания.

В соответствии с показателями отобран комплекс методик психолого-педагогической диагностики сформированности гражданской позиции школьников: тесты «Лидер», «Лири», «Мотивация учения», КОС (коммуникативные и организаторские склонности), «Оценка способов реагирования в конфликте» (см. Приложения).

Анализ результатов стартовой диагностики опирается на репрезентативные данные. Так, в 2005 году было продиагностировано 500 учащихся с 8 по 11 класс (20 детских коллективов). Контрольные классы дают более низкие результаты.

В этой публикации представлены данные по экспериментальным классам, которые отражают картину развития гражданской позиции школьников по основным показателям, при этом даются сведения об учащихся с высоким и средним уровнями развития гражданской позиции по каждому показателю.

В восьмых классах, в которых формирующий эксперимент шел два года, в 2005 году по основным показателям развития у школьников гражданской позиции произошли следующие изменения в процентах от общего числа учащихся в классах:

— социальная мотивация на высоком и среднем уровне отмечалась у 88 % подростков, через 2 года — у 99 %;

— сотрудничество на высоком и среднем уровне в начале эксперимента проявляли 65 % учащихся, а в 2005 году — 96 %;

— организаторские склонности были присущи сначала 41 % подростков, в 2005 году — 52 %;

— способность идти на компромисс была характерна 86 %, через два года — лишь 50 %, так как многие стали выбирать стратегию сотрудничества;

— альтруизм проявляли 30 % подростков, через два года таких стало 98 % учащихся.

Познавательная мотивация в экспериментальных классах была всегда высокой: 91 % учащихся интересовались историей родного края (в контрольных классах — 71,3 %), в 2005 году познавательная активность в экспериментальных классах проявлялась у 97 % (в контрольных классах изменения произошли статистически незначительные).

Знание родного края на высоком и среднем уровне демонстрировали в начале эксперимента 63 %, в конце — 91 % учащихся; в контрольных классах — 54 % восьмиклассников.

В 2005 году десятые классы, в которых эксперимент начали в 8 классе, проявляли такую же положительную динамику изменения по всем показателям сформированности гражданской позиции:

— количество подростков с социальной мотивацией выросло с 86 % до 91 %;

— количество подростков, стремящихся к сотрудничеству, увеличилось с 78 % до 95 %;

— количество подростков, проявляющих организаторские склонности, возросло с 68 % до 87 %;

— альтруизм до экспериментальной работы проявляли на высоком и среднем уровне 93 % учащихся, а через два года 100 % учащихся выражали желание и готовность оказывать слабым помощь и поддержку;

— познавательная мотивация проявлялась до эксперимента у 83 % подростков, через два года у 90 % десятиклассников;

— знание родного края на высоком и среднем уровне демонстрировали 92 % восьмиклассников, а в 10 классе — 98 % учащихся.

Таким образом, экспериментальная работа в школах по развитию гражданской позиции прошла успешно.

Анализ результатов экспериментальной работы дает основание сделать ряд выводов.

1. Чем раньше начинается вовлечение детей в краеведческую социально значимую деятельность, в частности по охране памятников истории, по оказанию помощи ветеранам войны и труда, тем активнее идет процесс формирования гражданской позиции подростков, тем значительнее результаты воспитательной работы.

2. Воспитывает гражданскую позицию не столько содержание краеведческого материала, сколько методика работы. В экспериментальных классах широко используются социальные проекты, кооперативные формы охранной (охрана и восстановление исторических памятников, мемориалов, создание музеев), исследовательской, познавательной, поисковой работы, проектной деятельности, рефлексивной и ценностно-ориентированной деятельности. Воспитательный эффект дает не столько познавательная, сколько охранная и преобразовательная

деятельность школьников в ходе краеведческой работы, что стимулирует развитие сотрудничества, организаторских способностей, умений ведения диалога, качеств толерантности, социальной направленности личности, ценностных ориентаций школьников, расширяет их опыт нравственно-правовых отношений.

В 2005 году было продиагностировано 120 первокурсников с целью определения их социального здоровья. Использовался пакет бланковых методик: тест «Социально-психологическая адаптированность» (СПА), тест определения уровня самоактуализации личности (САТ) Э. Шострома в модификации Л. Я. Гозмана, тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева, тест «Мотивация учения в вузе».

Эти методики позволяют определить состояние социального здоровья по интегрированным показателям, учитывающим:

- психологические возрастные особенности студенческой молодежи (юношей и девушек 17—22 лет);
- тип ведущей деятельности (учебно-профессиональная);
- сформированность метаиндивидуального уровня личности (социальная зрелость, проявляющаяся в персонализации, во влиянии на других людей).

Методика СПА исходит из гуманистической концепции личности как субъекта собственного развития, способного отвечать за свое поведение. Адаптированность личности понимается как согласованность личностных тенденций с требованиями окружающей среды. Критерии адаптированности совпадают с показателями личностной зрелости (чувство собственного достоинства, умение уважать других, открытость реальной практике, деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление справиться с ними) и включает такие показатели, как реалистичная оценка себя и окружающей действительности, личностная активность, гибкость, социальная компетентность. К критериям дезадаптации относятся: неприятие себя и других; наличие защитных барьеров в осмыслении своего актуального опыта; кажущееся, мнимое решение проблем или избегание их решения; негибкость.

Результаты теста СЖО позволяют проверить уровень социальной зрелости первокурсников, уровень осмысленности жизни, наличие целей, придающих жизни осмысленность, восприятие своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного процесса, ощущение продуктивности, плодотворности прожитой части жизни, восприятие себя как сильной личности, обладающей свободой выбора и ответственностью за свои действия и поступки.

Результаты, полученные по методике СЖО, дополняют результаты теста СПА, так как объясняют характер позиции, активность и уровень развития субъектности, наличие субъектной позиции. Методика «Самоактуализация» раскрывает потенциал личности в саморазвитии. Методика «Ценностные ориентации» позволяет определить направленность личности, ее способность гармонично сочетать личные интересы

с общественными, что в конечном итоге дает нам уверенность сделать выводы о социально здоровой личности, чье влияние и осуществляется как персонализация, позитивный духовный «вклад» в других и тем самым в социум.

Из продиагностированных первокурсников по методике СПА 34,1 % студентов показали средний индекс социально-психологической адаптированности, 58,3 % — высокий индекс (проявление компенсаторных и гиперкомпенсаторных тенденций в отношении к самому себе и требованиям действительности). Низкие индексы СПА (неблагополучие в отношениях с однокурсниками и преподавателями, особенности в субъектных переживаниях) показали 7,6 % студентов.

По методике СЖО было установлено, что осмысленность жизни присуща лишь 25 % первокурсникам, у 57,5 % респондентов планы не имеют реальной опоры в настоящем, не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию, они живут сегодняшним днем и уверены в том, что обладают способностью полностью контролировать жизнь.

Не удовлетворены своей жизнью, ее настоящим 17,5 % первокурсников, для них свойственно неверие в свои силы и неуверенность в возможность что-либо контролировать в жизни.

Вызывает тревогу результат диагностики мотивации обучения в вузе. Из 120 респондентов, определяя приоритет целей своего обучения (получить диплом, получить профессию, получить знания), 63 % на первое место ставят цель «получить диплом», цель «получить знания» доминирует у 35 %, цель «получить профессию» поставлена только 12 % опрошенных первокурсников.

Эти данные еще раз подтверждают наличие серьезных проблем с социальным здоровьем студентов, что отражается на их дальнейшем профессиональном становлении. Низкий уровень профессионального самоопределения первокурсников, их низкая познавательная мотивация в сочетании с прагматизмом снижают процесс профессиональной подготовки.

Диагностика В. Ю. Котлякова «Методика исследования системы жизненных смыслов» дает существенное дополнение полученной картине. Из 8 категорий жизненных смыслов (альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, самореализации, статусные, коммуникативные, семейные, когнитивные) у современных 17—18-летних молодых людей доминируют гедонистические, затем идут самореализации, на последнем месте когнитивные.

Была сделана попытка выявить корреляционные связи между социально-психологической адаптированностью, самоактуализацией и смысложизненными ориентациями студентов.

Было установлено также, что из 120 опрошенных только для 16 первокурсников (13,3 %) свойственна осмысленность жизни в сочетании с социально-психологической адаптацией, что говорит об их социальном здоровье.

Апробация названных диагностик дает основание для следующих выводов:

1. В комплексе приведенные выше диагностики позволяют получить результаты, анализ которых дает информацию о студентах, нуждающихся в особом внимании со стороны кураторов и работников Центра психологической службы университета. После проведенной диагностики для таких студентов организуются бесплатные специальные психотренинги по самопознанию, саморегуляции, развитию коммуникативных умений.

2. Необходимо исследование причин социально-психологической дезадаптации 18—21-летних юношей и девушек; проблем социального здоровья.

3. Необходимо изучение установки на здоровый образ жизни, отсутствие склонности к психоактивным веществам, которые также являются показателями социального здоровья современной молодежи.

2.2. Трудовые ценностные ориентации сельских школьников как показатель социального здоровья

*(исследование проведено Т. В. Ризиной¹;
научный руководитель — профессор Л. А. Байкова)*

Один из показателей социального здоровья юношей и девушек — сформированность трудовых ценностных ориентаций, в иерархической структуре которых одним из приоритетных компонентов является «общественная значимость труда». Для определения особенностей структуры трудовых ценностных ориентаций современной сельской молодежи был проведен сравнительный анализ ценностных ориентаций сельских школьников в одних и тех же сельских школах, но в разные социально-экономические периоды. В исследовании были использованы наши данные, полученные в 1990 году, когда господствовали социалистические ценности и отношения. В 2004 году в сельской местности проявлялись отношения, детерминированные спецификой перехода к рыночным отношениям. Была поставлена задача выяснить, как новые социально-экономические условия повлияли на структуру трудовых ценностных ориентаций сельских школьников.

Констатирующий эксперимент был проведен в 1990 и в 2004 годах в 11 сельских школах Рязанской области, в том числе: Ахматовской средней общеобразовательной школе Касимовского района, Вердеревской средней общеобразовательной школе Скопинского района, Напольновской средней общеобразовательной школе Сараевского района, Семено-Оленинской основной общеобразовательной школе Рязанского района и Самыловской основной общеобразовательной

¹ Ризина, Т. В. Формирование трудовых ценностных ориентаций старших школьников в образовательно-воспитательном процессе сельских школ [Текст] / Т. В. Ризина : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Рязань : РГУ имени С. А. Есенина, 2005. — 20 с.

школе Касимовского района. Всего в констатирующем эксперименте в 1990 и 2004 годах было задействовано 256 учеников сельских школ (74 девушки и 54 юноши в 1990 году и столько же в 2004 году).

Для определения особенностей ценностных ориентаций учащихся мы учитывали два основных показателя: а) степень сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций и б) содержание ценностных ориентаций, которые характеризуются конкретными ценностями, входящими в структуру.

Степень сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций определялась по умению индивида выделить из множества явлений те, которые представляют для него определенную ценность, а затем превратить их в определенную структуру в зависимости от ближайших и дальних целей своей жизни, умению выделить перспективные профессиональные цели, соотнести свои особенности с требованиями избираемой профессии и практической подготовкой к будущей профессии. Практическая подготовка к будущей профессии предполагает участие в различных видах деятельности, способствующих формированию трудовых ценностных ориентаций: профориентационных играх, тренингах по самопознанию; районных, областных, Всероссийских конкурсах, олимпиадах, конференциях, выставках-ярмарках, в различных видах творческих работ, персональных выставках творческих работ, в производственных бригадах, опытнической, краеведческой и поисковой работе, школьном самоуправлении и т. д.

Содержание ценностных ориентаций характеризует особенности их функционирования. По иерархии ценностных ориентаций личности можно определить, на какие цели жизни направлена его деятельность и какие средства для достижения этих целей представляются ему предпочтительными, а также в какой степени выявленные ценностные ориентации соответствуют общественному эталону, насколько они адекватны целям воспитания.

Исследование ценностных ориентаций старших школьников сельских школ осуществлялось с помощью методики М. Рокича, трудовых ценностных ориентаций по методике Е. М. Павлютенкова (выявление профессионального выбора и профессиональных намерений) и анкеты-опросника. Для обеспечения большей объективности проводились индивидуальные и коллективные беседы с учащимися, классными руководителями, учителями-предметниками, родителями.

М. Рокич в своей методике выделяет две группы ценностей. Первую группу составляют ценности-цели (терминальные ценности), вторую — ценности-средства (инструментальные ценности). Важнейшими являются терминальные ценности. Это основные цели человека. Они отражают долговременную жизненную перспективу, определяют смысл жизни человека, указывают, что для него важно, значимо. Найти самого себя и свое место в жизни — важный показатель личностной зрелости.

Инструментальные ценности отражают средства, которые выбираются для достижения целей жизни. Они выступают в качестве инстру-

мента, с помощью которого можно реализовать терминальные ценности.

Методика определения особенностей формирования ценностных ориентаций представляет собой два бланка, на которых приведен перечень 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей. Испытуемый должен пронумеровать в порядке значимости для себя указанные ценности (принципы), которыми он руководствуется в жизни. Уровень сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций характеризует ранжирование каждой ценности. Если испытуемый называет 2—5 мест, то он оценивается в 2 балла, 6—12 мест — 3 балла, 13—15 мест — 4 балла, 16—18 мест — 5 баллов. Кроме того, по анкете-опроснику, индивидуальным беседам с учениками, классным руководителем, учителями-предметниками мы оцениваем самостоятельный выбор профессии в 1 балл, учебного заведения — 1 балл, практическую подготовку к будущей деятельности — 5 баллов.

Таким образом, по степени сформированности трудовых ценностных ориентаций все испытуемые были распределены на 4 группы:

- 1) с высокой степенью сформированности ценностных ориентаций (10—12 баллов);
- 2) средней степенью сформированности ценностных ориентаций (7—9 баллов);
- 3) низкой степенью сформированности ценностных ориентаций (4—6 баллов);
- 4) с отсутствующей дифференцированной структурой ценностных ориентаций (1—3 балла).

В 1990 году было опрошено 74 девушки и 54 юноши, и такое же количество девушек и юношей — в 2004 году.

Уровень сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций сельских школьников представлен в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

**Уровень сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций
у сельских девушек старших классов**

Уровень сформированности ценностных ориентаций	1990 год						2004 год					
	8 класс		9—10 классы		Всего		9 класс		10—11 классы		Всего	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Высокий	22	47	18	67	40	54	13	38	26	65	38	52
Средний	13	27	3	11	16	22	8	24	6	15	15	20
Низкий	6	13	3	11	10	13	9	26	5	12	14	19
Отсутствует	6	13	3	11	8	11	4	12	3	8	7	9
Всего	47	64	27	36	74	100	34	46	40	54	74	100

Сравнив уровень сформированности ценностных ориентаций у девушек в 1990 и 2004 годах, можно сделать вывод, что в 1990 году большее количество испытуемых обладали высокой степенью сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций (54 % по сравнению с 52 % в 2004 году). Следует также отметить, что с 24 % до 28 % увеличилось число старшеклассниц сельских школ, у которых уровень сформированности ценностных ориентаций низкий или отсутствует.

Таблица 2

**Уровень сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций
юношей старших классов сельских школ**

Уровень сформированности ценностных ориентаций	1990 год						2004 год					
	8 класс		9—10 классы		Всего		9 класс		10—11 классы		Всего	
	КОЛ-ВО	%	КОЛ-ВО	%	КОЛ-ВО	%	КОЛ-ВО	%	КОЛ-ВО	%	КОЛ-ВО	%
Высокий	12	36	13	62	25	46	10	36	14	54	24	44
Средний	14	43	4	19	18	34	9	32	7	27	16	30
Низкий	4	12	2	9,5	6	11	5	18	3	11	8	15
Отсутствует	3	9	2	9,5	5	9	4	14	2	8	6	11
Всего	33	61	21	39	54	100	28	52	26	48	54	100

Согласно данным, представленным в таблице 2, наблюдается также увеличение количества юношей (с 20 % до 26 %), у которых ценностные ориентации как устойчивое и действенное личностное образование еще не сформировалось, и снижение числа юношей с высоким уровнем сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций (с 46 до 44 %).

Если сравнить степень сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций девушек и юношей, то следует отметить, что в 1990 году количество девушек (54 %) с высокой степенью сформированности ценностных ориентаций было больше количества юношей (46 %) и в 2004 году соответственно составляло 51 % и 44 %. В то же время по данным 1990 года у большего количества девушек (24 %) дифференцированная структура ценностных ориентаций еще не сложилась по сравнению с юношами (20 %), в 2004 году она не сложилась у 28 % девушек по сравнению с 26 % юношей.

Таким образом, анализ сформированности структуры ценностных ориентаций у опрошенных девушек и юношей сельских школ в 1990 и 2004 годах показал, что 1) среди старших школьников сельских школ гораздо больше девушек, чем юношей, с высокой степенью сформированности ценностных ориентаций, а также тех, у кого дифференцированная структура ценностных ориентаций еще не сложилась; 2) в 2004 году наблюдается снижение количества учащихся с высоким

уровнем сформированности ценностных ориентаций и увеличение с несформированной.

Анализируя далее особенности содержания ценностных ориентаций старших школьников сельских школ, мы исключили из анализа тех учащихся, у которых отсутствует дифференциация ценностей. Значимость ценностных ориентаций определялась нами по формуле:

$$M = \frac{\sum Xi}{N},$$

где M — среднее арифметическое, X — каждое наблюдаемое значение признака, i — индекс, указывающий на порядковый номер данного значения признака, N — количество испытуемых, Σ — знак суммирования.

Таким образом, мы получаем среднее арифметическое и определяем место каждой ценности в этом списке. Результаты ранжирования терминальных ценностей девушек в 1990 и 2004 годах представлены в таблице 3.

Таблица 3

Терминальные ценности сельских девушек

1990 год	Сред- ний балл	Место	Сред- ний балл	2004 год
Терминальные ценности				Терминальные ценности
Здоровье	4,5	I	4,7	Здоровье
Любовь	5,6	II	6,1	Любовь
Счастливая семейная жизнь	5,9	III	7,4	Счастливая семейная жизнь
Наличие верных друзей	6,2	IV	7,6	Материально обеспеченная жизнь
Общественное признание	5,8	V	7,8	Наличие верных друзей
Интересная работа	5,7	VI	7,9	Интересная работа
Познание	7,4	VII	8,4	Познание
Жизненная мудрость	8,8	VIII	8,6	Жизненная мудрость
Активная жизнь	9	IX	9	Активная жизнь
Уверенность в себе	9,7	X	9,5	Уверенность в себе
Материально обеспеченная жизнь	9,9	XI	9,6	Общественное признание
Развитие	10	XII	11	Продуктивная жизнь
Продуктивная жизнь	10,1	XIII	11,4	Творчество
Творчество	11,3	XIV	12,8	Развитие
Красота природы и искусства	13,4	XV	14	Красота природы и искусства
Свобода	15	XVI	14,8	Свобода

1990 год	Сред- ний балл	Место	Сред- ний балл	2004 год
Терминальные ценности				Терминальные ценности
Счастье других	14,8	XVII	15,5	Счастье других
Развлечения	15,8	XVIII	15,6	Развлечения

Сравнительный анализ терминальных ценностей девушек сельских школ показывает, что в 2004 году девушки большее значение придавали материально обеспеченной жизни и меньшее общественной значимости труда и своему развитию, чем их сверстницы в 1990 году.

Определив ранговое место каждой из 18 терминальных ценностей в 1990 и 2004 годах, мы сгруппировали их в 7 групп (общечеловеческие ценности, ценности индивидуального самосовершенствования, ценности индивидуального самоутверждения, общественное признание, материальные и духовные ценности), чтобы легче было оценивать трудовые ценностные ориентации старших школьников. Более подробно они представлены в таблице 4.

Таблица 4

Характер ценностных ориентаций сельских девушек

1990 год	Сред- ний балл	Место	Сред- ний балл	2004 год
Терминальные ценности				Терминальные ценности
Общечеловеческие ценности: здоровье (4,5); любовь (5,6); счастливая семейная жизнь (5,9); наличие друзей (6,2)	5,5	I	6,5	Общечеловеческие ценности: здоровье (4,7); любовь (6,1); счастливая семейная жизнь (7,5); наличие друзей (7,8)
Общественное признание	5,8	II	7,6	Материально обеспеченная жизнь
Ценности индивидуального самоутверждения: интересная работа (5,7); активная жизнь (9), продуктивная жизнь (10,1)	8,3	III	8,6	Ценности индивидуального самоутверждения: интересная работа (7,9); активная жизнь (9), продуктивная жизнь (11)
Ценности индивидуального развития: познание (7,4); развитие (10); творчество (11,3); жизненная мудрость (8,8)	9,4	IV	9,6	Общественное признание
Материально обеспеченная жизнь (9,9)	9,9	V	10,4	Ценности индивидуального развития: познание (8,4); развитие (12,8); творчество (11,6); жизненная мудрость (8,8)

1990 год	Сред- ний балл	Место	Сред- ний балл	2004 год
Терминальные ценности				Терминальные ценности
Ценности сохранения собственной индивидуальности: уверенность в себе (9,7); свобода (15); развлечения (16,6)	13,9	VI	13,3	Ценности сохранения собственной индивидуальности: уверенность в себе (9,5); свобода (14,8) развлечения (15,6)
Духовные ценности: красота природы и искусства (15,6); счастье других (14,8)	15,2	VII	14,8	Духовные ценности: красота природы и искусства (14); счастье других (15,5)

Анализ данных таблицы 3 показал, что исследуемые сельские школьники (девушки) отдают предпочтение общечеловеческим ценностям, причем эти ценности распределились у девушек в том же порядке, что и в 1990 году: здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, наличие верных друзей. Второе место в 1990 году занимало общественное признание, то есть уважение со стороны окружающих, коллектива, товарищей по работе. В 2004 году это место заняли материальные ценности, оттеснив общественное признание на четвертое место. Следует также отметить, что в 1990 году сельские девушки большее внимание уделяли собственному развитию.

Таким образом, особенности трудовых ценностных ориентаций современных сельских девушек проявляются в преобладании материальных ценностей над духовными. Общественная значимость труда и ценность самореализации уходят на последние места в ранжировании ценностей.

Методика М. Рокича предполагает еще и ранжирование инструментальных ценностей, отражающих средства, которые выбираются для достижения целей жизни. Они выступают в качестве инструмента, с помощью которого можно реализовать терминальные ценности.

В 2004 году девушки сельских школ стремились реализовать терминальные ценности с помощью таких качеств, как аккуратность (4,8), образованность (5,9), честность (6,3), ответственность (6,9), воспитанность (7,4), жизнерадостность (7,7), исполнительность (7,8), твердая воля (8,7), терпимость (8,8), чуткость (8,9), эффективность в делах (9), широта взглядов (9,1), смелость (10), рационализм (10,9), самоконтроль (10,9). Такие качества, как независимость (12,3), непримиримость (12,7), высокие запросы (15,5), занимают последние места в списке ценностей у девушек сельских школ.

Спустя месяц, используя предложенную профессором Е. М. Павлютенковым усовершенствованную методику по выявлению трудовых ценностных ориентаций, мы провели анкетирование в этих же классах. Каждый учащийся получил анкету, разделенную на 49 квадратов. В каждом квадрате написано по два названия трудовой деятельности

человека. Задача учащихся состояла в том, чтобы вычеркнуть из каждого квадрата название того вида деятельности, который менее значим для них. Оставшиеся следовало оценить по степени значимости по 7-балльной шкале вначале по горизонтали и поставить баллы в верхний треугольник квадрата, затем по вертикали и поставить баллы в нижний треугольник квадрата. Далее, суммировав баллы большого квадрата с учетом порядка расположения ценностей и их принадлежности к тому или иному типу, мы подсчитали суммарную оценку отношения каждого опрошиваемого к ценностям труда и трудовой деятельности и получили следующий результат.

На первом месте у девушек в 1990 году были общественно значимые ценности, в 2004 году — материальные ценности. На втором месте в 1990 году были ценностные ориентации, связанные с возможностью применения своих способностей и самоутверждения в труде, в 2004 году — ценностные ориентации, направленные на статусные достижения посредством трудовой деятельности, то есть девушки стремились выбрать профессии, которые позволяют достаточно успешно «вписаться» в рыночную экономику.

Следующими по значению в 1990 году были ценности, связанные с условиями труда, а в 2004 году ценности, связанные с возможностью самоутверждения посредством трудовой деятельности.

На четвертом месте в 1990 году были ценностные ориентации, связанные с возможностью развития личности в процессе овладения профессией. Девушки осознавали необходимость достижения высокого профессионального уровня как гарантии личного благополучия, удовлетворения от сделанной работы. В 2004 году четвертое место занимали общественно значимые ценности; ценностные ориентации развития личности лишь шестое место.

На пятом месте в 1990 году были ценностные ориентации, связанные с содержанием труда. В 2004 году они перешли на седьмое место, а пятое место стали занимать ценностные ориентации, связанные с условиями труда.

Ценностные ориентации, направленные на материальное благосостояние и статусные достижения, занимали шестое и седьмое места по рангу у сельских старших школьников в 1990 году. Более подробно результаты анкетирования представлены в таблице 5.

Таблица 5

Трудовые ценностные ориентации сельских девушек старших классов

1990 год	Сред- ний балл	Место	Сред- ний балл	2004 год
Трудовые ценностные ориентации				Трудовые ценностные ориентации
Общественно значимые	10,3	I	10,3	Направленные на матери- альное благосостояние
Связанные с самоутверж- дением в труде	9,3	II	8,9	Направленные на статусные достижения

1990 год	Сред- ний балл	Место	Сред- ний балл	2004 год
Трудовые ценностные ориентации				Трудовые ценностные ориентации
Связанные с условиями труда	7,9	III	8,2	Связанные с самоутверждением в труде
Связанные с возможностью развития личности	7,7	IV	7,6	Общественно значимые
Связанные с содержанием труда	7,6	V	7	Связанные с условиями труда
Направленные на материальное благосостояние	6,9	VI	7	Связанные с возможностью развития личности
Направленные на статусные достижения	6	VII	6,5	Связанные с содержанием труда

Таким образом, проанализировав трудовые ценностные ориентации девушек сельских школ в 1990 и 2004 годах, мы пришли к следующим выводам:

— при выборе профессии сельские девушки в 2004 году ориентировались на профессии, которые дают возможность достичь материального благополучия и статуса;

— общественная значимость труда потеряла для сельских девушек свое приоритетное значение и занимала в 2004 году лишь четвертое место;

— менее значимыми, чем в 1990 году, стали для сельских девушек ценностные ориентации, связанные с возможностью развития личности (творчество, познание) в процессе овладения профессией, а также условиями и содержанием труда.

Следовательно, перед педагогами встает задача коррекции развития трудовых ценностных ориентаций. Она должна быть направлена на повышение значения для девушек ценности личностного развития и общественной значимости труда.

Определив ранговое место каждой терминальной ценности юношей в 1990 и 2004 годах, мы получили результаты, представленные в таблице 6.

Таблица 6

Ранжирование терминальных ценностей сельских юношей

1990 год	Сред- ний балл	Место	Сред- ний балл	2004 год
Терминальные ценности				Терминальные ценности
Здоровье	4,5	I	4,7	Здоровье
Интересная работа	5,4	II	6,6	Материально обеспеченная жизнь
Наличие верных друзей	5,8	III	6,2	Интересная работа

1990 год	Сред- ний балл	Место	Сред- ний балл	2004 год
Терминальные ценности				Терминальные ценности
Счастливая семейная жизнь	6	IV	6,7	Наличие верных друзей
Общественное признание	6,5	V	7	Любовь
Любовь	6,8	VI	7,3	Счастливая семейная жизнь
Познание	7,3	VII	8,1	Развитие
Продуктивная жизнь	8,5	VIII	8,3	Познание
Развитие	9	IX	9,2	Уверенность в себе
Жизненная мудрость	9	X	9,5	Жизненная мудрость
Материально обеспеченная жизнь	9,2	XI	9,9	Продуктивная жизнь
Активная жизнь	11	XII	11,3	Активная жизнь
Творчество	11,2	XIII	13,3	Свобода
Уверенность в себе	13,8	XIV	13	Творчество
Красота природы и искусства	14	XV	13,5	Общественное признание
Свобода	15,2	XVI	14,8	Счастье других
Счастье других	16,2	XVII	15,7	Развлечения
Развлечения	16,3	XVIII	16	Красота природы и искусства

Таким образом, сравнительный анализ терминальных ценностей юношей показывает, что в 2004 году они гораздо большее предпочтение, чем их сверстники в 1990 году, отдавали таким ценностям, как «общественная значимость труда», «творчество».

Нами были сгруппированы терминальные ценностные ориентации юношей. Полученные данные отражены в таблице 7.

Таблица 7

Ценностные ориентации сельских юношей старших классов

1990 год	Сред- ний балл	Место	Сред- ний балл	2004 год
Терминальные ценности				Терминальные ценности
Общечеловеческие ценности: здоровье (4,5); любовь (6,8); счастливая семейная жизнь (6); наличие друзей (5,8)	5,7	I	6,4	Общечеловеческие ценности: здоровье (4,5); любовь (7); счастливая семейная жизнь (7,3); наличие друзей (6,7)

1990 год	Сред- ний балл	Место	Сред- ний балл	2004 год
Терминальные ценности				Терминальные ценности
Общественное признание	6,5	II	6,6	Материально обеспеченная жизнь
Ценности индивидуального самоутверждения: интересная работа (5,4); активная жизнь (11); продуктивная жизнь (8,5)	8,3	III	9,1	Ценности индивидуального самоутверждения: интересная работа (6,2); активная жизнь (11,3); продуктивная жизнь (9,9)
Ценности индивидуального развития: познание (7,3); развитие (9); творчество (11,2); жизненная мудрость (9)	9,1	IV	9,7	Ценности индивидуального развития: познание (8,4); развитие (8,1); творчество (13); жизненная мудрость (9,5)
Материально обеспеченная жизнь	9,2	V	13,5	Общественно значимые ценности
Ценности сохранения собственной индивидуальности: уверенность в себе (13,8); свобода (15,2); развлечения (16,3)	15,1	VI	13,6	Ценности сохранения собственной индивидуальности: уверенность в себе (9,2); свобода (15,2); развлечения (16,3)
Духовные ценности: красота природы и искусства (14); счастье других (16,2)	15,1	VII	15,4	Духовные ценности: красота природы и искусства (16); счастье других (14,8)

Представленные в таблице данные свидетельствуют о том, что сельские юноши в 2004 году отдавали предпочтение материальным ценностям, а приоритетные в 1990 году общественно значимые ценности занимали у них одно из последних мест.

В качестве инструмента, с помощью которого сельские юноши хотели реализовать свои терминальные ценности в 2004 году, относятся образованность (4,2), ответственность (4,8), независимость (6,4), честность (6,5), жизнерадостность (6,6), воспитанность (7,4), твердая воля (7,7), смелость в отстаивании взглядов (8), терпимость (8,3), чуткость (8,3), исполнительность (9,6), рационализм (10,2), самоконтроль (10,6), эффективность в делах (11,3). На последнем месте оказались такие качества, как широта взглядов (12,1), непримиримость (14,8), высокие запросы (17,7).

Проведенное спустя месяц анкетирование трудовых ценностных ориентаций сельских юношей старших классов по методике Е. М. Павлютенкова показало, что сельские юноши при выборе профессии в 2004 году ориентировались в первую очередь на ценности, направленные на достижение материального благосостояния, а приоритетные в 1990 году общественно значимые ценности занимали последнее место.

Второе место в 2004 году занимали ценности, направленные на статусные достижения посредством трудовой деятельности, которые в 1990 году занимали последнее место.

Третье же место в 1990 и в 2004 годах принадлежало ценностям, связанным с возможностью применения своих способностей и самоутверждения в процессе труда.

Четвертое, пятое и шестое места остались за теми же ценностями, что и в 1990 году: с возможностью развития личности, содержанием труда, условиями труда.

Более подробно результаты анкетирования представлены в таблице 8.

Таблица 8

Трудовые ценностные ориентации сельских юношей старших классов

1990 год	Сред- ний балл	Место	Сред- ний балл	2004 год
Трудовые ценностные ориентации				Трудовые ценностные ориентации
Общественно значимые ценности труда	10,8	I	10,9	Направленные на материальное благосостояние
Связанные с самоутверждением в труде	10	II	9,3	Направленные на статусные достижения
Направленные на материальное благосостояние	9	III	8,8	Связанные с самоутверждением в труде
Связанные с возможностью развития личности	8,4	IV	7,8	Связанные с возможностью развития личности
Связанные с содержанием труда	6,6	V	7,3	Связанные с содержанием труда
Связанные с условиями труда	5,5	VI	7,2	Связанные с условиями труда
Направленные на статусные достижения	4,9	VII	6,0	Общественно значимые ценности трудовой деятельности

Таким образом, трудовые ценностные ориентации сельских юношей в 2004 году характеризовались направленностью на материальное благосостояние, статусные достижения. Общественная значимость трудовой деятельности занимала у юношей последнее место в ранге ценностей.

Таким образом, проанализировав трудовые ценностные ориентации юношей сельских школ в 1990 и 2004 годах, мы пришли к следующим выводам:

— при выборе профессии сельские юноши в 2004 году ориентировались на профессии, которые дают возможность достичь материального благополучия, статуса и самоутверждения;

— общественная значимость труда переместилась в рейтинге ценностей с первого на последнее место;

— анализ трудовых ценностных ориентаций старших школьников сельских школ показал гендерные различия в иерархической структуре.

Девушки и юноши по-разному оценивают трудовую деятельность, выбирая в качестве приоритетных те ценности, которые определены ролью данного пола в обществе. Так, в 2004 году общественно значимые ценности утратили свое значение как для юношей, так и для девушек. Но у девушек они стоят на четвертом месте, а у юношей на последнем. Юноши выше оценивают ценности, связанные с возможностью развития личности в процессе овладения профессией (юноши — четвертое место, девушки — шестое место). Девушки большее значение уделяют условиям труда (девушки — пятое место, юноши — шестое). И только ценностные ориентации, направленные на достижение материального благосостояния, статусные достижения посредством труда и самоутверждения в процессе труда у юношей и девушек совпадают — стоят на первых местах.

Сельские юноши и девушки в 2004 году хотели бы достигнуть успеха с помощью таких качеств, как образованность, аккуратность, ответственность, честность, воспитанность, жизнерадостность. Однако юноши выше оценивают ответственность, независимость, смелость в отстаивании взглядов, чем девушки. Эти инструментальные ценностные ориентации следует учитывать как мотивы в учебной и профориентационной работе с учащимися.

Мы уже не раз подчеркивали в своем исследовании, что ценностные ориентации, являясь внутренним регулятором поведения человека, структурируются у каждого человека в определенную иерархию. От степени сформированности ценностных ориентаций и степени их соответствия общественному идеалу зависит, во-первых, сможет ли человек сам сделать профессиональный выбор и идентифицировать себя с профессией, во-вторых, какой выбор и какую идентификацию он сможет осуществить.

Таким образом, проанализировав трудовые ценностные ориентации сельских девушек и юношей в 1990 и 2004 годах, мы пришли к следующим выводам:

1) трудовые ценностные ориентации девушек и юношей имеют гендерные различия;

2) существуют различия в трудовых ценностных ориентациях старших школьников сельских школ в 1990 и 2004 годах.

Специфика трудовых ценностных ориентаций юношей и девушек заключается в том, что 1) среди старших школьников сельских школ гораздо больше девушек, чем юношей, как с высокой степенью сформированности ценностных ориентаций, так и тех, у кого дифференцированная структура ценностных ориентаций отсутствует; 2) юноши выше оценивают ценности, связанные с возможностью развития в процессе овладения профессией; 3) юноши выше оценивают такие инструментальные ценности, как независимость, ответственность, смелость в отстаивании своих взглядов, чем девушки; 4) девушки большее зна-

чение, чем юноши, придают общественно значимым ценностям труда и условиям труда.

Различия в трудовых ценностных ориентациях старших школьников сельских школ в 1990 и 2004 годах заключаются в том, что в 2004 году сельские школьники обладали:

- меньшей степенью сформированности ценностных ориентаций, чем в 1990 году;

- трудовыми ценностными ориентациями, направленными в первую очередь на достижение материального благосостояния посредством трудовой деятельности, а общественная значимость труда, которой старшие школьники 1990 года отдавали предпочтение, перестала быть для многих ценностью;

- большей неопределенностью ценностных представлений о самой профессии, чем их сверстники в 1990 году;

- желанием через более высокое образование приобрести профессии, конкурентные в рыночной экономике, и достигнуть материального благополучия, статуса и самоутвердиться в обществе посредством профессии.

Конечно, преобладание какой-либо трудовой ценности не исчерпывает полностью общего отношения человека к труду. В конкретной трудовой ситуации субъективная ценность деятельности во многом связана с удовлетворенностью трудом в целом. Однако успех в работе, ценность человека в трудовом коллективе, удовлетворенность трудом зависят от того, совпадают ли его трудовые ценностные ориентации с общественно значимыми ценностями труда. Успешность развития нашей страны в новых экономических условиях во многом зависит от ценности труда, установок на профессиональную деятельность и трудовых ценностных ориентаций российской молодежи.

Настораживает тот факт, что за последние годы снизилось число учащихся с высокой степенью сформированности ценностных ориентаций, что ценностные ориентации, связанные с возможностью развития личности, не являются приоритетными, а творческий характер труда — ведущим мотивом выбора профессии, что общественная значимость труда занимает одно из последних мест, а материальные ценности — первое. И хотя очевидно, что в эпоху рыночных отношений материальные блага играют важную роль в повседневной жизни, в способах восприятия и оценки человеком самого себя и других людей и молодые люди хотят достигнуть материального благосостояния через профессию, однако материальная заинтересованность должна находиться в разумном сочетании с профессиональной идентификацией. Ведь если материальная заинтересованность оказывается ведущей, то она порождает равнодушные к профессии и выступает как регрессия личностной перспективы.

Следовательно, образовательно-воспитательный процесс в исследуемых сельских школах слабо способствует развитию самосознания личности в этих направлениях, формированию их трудовых ценностных ориентаций, не учитывает того факта, что девушки и юноши по-

разному оценивают трудовую деятельность и средства, с помощью которых можно достигнуть успеха в жизни.

Современные цивилизованные отношения в рыночной экономике требуют от личности гармоничного сочетания таких трудовых ценностей, как ценность личностного саморазвития, успешность поло-ролевой самореализации, общественной значимости труда и достижение материального благосостояния. При организации образовательно-воспитательного процесса в сельской школе возникают новые задачи:

1) у девушек ценностного отношения к своему личностному развитию и общественной значимости труда;

2) воспитание у юношей ценностного отношения к общественной значимости труда;

3) создание условий для личностного развития школьников, их практической ориентированности на трудовую деятельность в сельском хозяйстве.

Учитывая особенности содержания и иерархии трудовых ценностных ориентаций сельской молодежи 2004 года, на наш взгляд, следует организовать трудовую деятельность учащихся и учителей в производственной, непроизводственной сфере, семье на благо школы, социума, которая укрепляет чувство собственного достоинства, самоутверждения через личностную самореализацию, удовлетворение потребностей и создание ценности общественно значимой деятельности.

Учитывая особенности трудовых ценностных ориентаций современных юношей и девушек, нужно выделить гендерный аспект в содержании программ профориентационной работы, кружков и учебных курсов.

2.3. Смысложизненные ориентации студентов как показатель социального здоровья студентов

*(исследование выполнено аспирантом В. В. Логиновым¹;
научный руководитель — профессор Л. А. Байкова)*

Экспериментальная работа по изучению смысловых ориентаций студентов проходила в несколько этапов.

В ходе подготовительного этапа (2004 год) были выбраны методики диагностики смысловых ориентаций студентов: методика оценки суждений Н. И. Лапина (анонимные массовые опросы); групповые интервью; метод мысленного эксперимента «Письмо из будущего»; методика исследования жизненных смыслов В. Ю. Котлякова; русскоязычная версия теста осмысленности жизни Д. А. Леонтьева. В ходе данного эксперимента использовался созданный комплекс методик диагностики, который позволил определить достаточно яркие социально-психологические портреты современного студенчества.

¹ Логинов, В. В. Развитие смысловых ориентаций студентов средствами иностранного языка в образовательном процессе вуза [Текст] / В. В. Логинов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Рязань : РГУ имени С. А. Есенина, 2009. — 20 с.

В ходе констатирующего эксперимента (2004—2005 годы) изучались смысловые ориентации студентов Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина и курсантов Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени В. Ф. Маргелова. В данном эксперименте приняло участие 130 испытуемых (80 студентов и 50 курсантов). Были установлены различия в смысловых ориентациях двух возрастных групп (17 и 20 лет), юношей и девушек, студентов и курсантов, обусловленные особенностями обучения, воспитания и гендерными особенностями респондентов.

По результатам констатирующего эксперимента выявлены: определенная деформация в структуре смысловых ориентаций юношей и девушек, студентов гуманитарных факультетов гражданских вузов и курсантов военных училищ; отсутствие четкой иерархии ценностей в сравнении с общечеловеческими ценностями; гендерные и возрастные различия в смысловых ориентациях. Это в очередной раз подтверждает актуальность выбранной для исследования темы.

Формирующий эксперимент проводился в течение двух лет, в нем участвовали две группы студентов факультета иностранных языков немецкого отделения. Экспериментальная группа и контрольная группа сходны по следующим признакам: по количеству (в группах по 12 студентов), гендерному составу, возрасту (от 17 до 17,5 лет), социальному положению (в обеих группах есть студенты из полных и неполных семей, все семьи среднего материального достатка), успеваемости (у студентов двух групп в основном хорошие и отличные отметки).

Диагностика в начале эксперимента позволила установить, что в экспериментальной группе нет студентов с высоким уровнем развития смысловых ориентаций; 25 % — со средним и 75 % — с низким. В контрольной группе сходные результаты: нет студентов с высоким уровнем развития смысловых ориентаций; 33,3 % — со средним и 66,7 % — с низким (рис. 1).

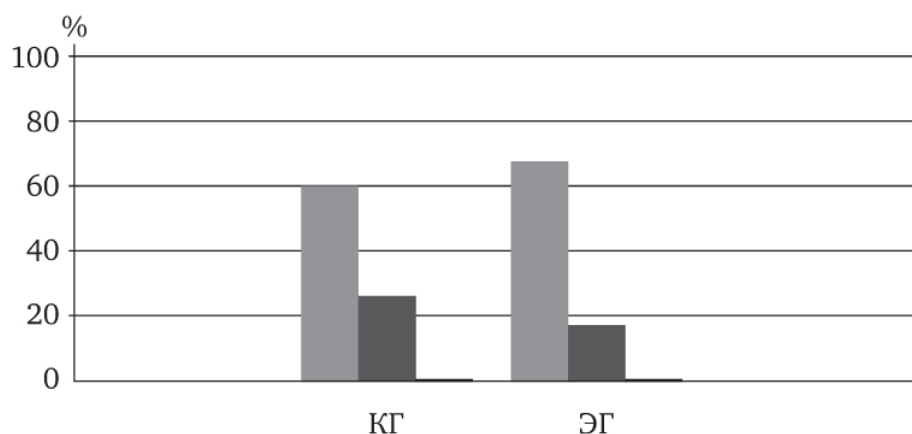


Рис. 1. Уровни развития смысловых ориентаций студентов контрольной группы (КГ) и экспериментальной группы (ЭГ) на начальном этапе формирующего эксперимента (сентябрь 2005 года):

Уровни развития: ■ — низкий, ■ — средний, ■ — высокий

Таким образом, студенты контрольной и экспериментальной групп на начальном этапе формирующего эксперимента сходны по качественным характеристикам развития смысловых ориентаций.

В ходе формирующего эксперимента решались следующие задачи: уточнение содержания и средств обучения иностранному языку, способствующих эффективному развитию смысловых ориентаций студентов в вузе; уточнение структуры программ курсов; анализ динамики изменений смысловых ориентаций студентов; разработка методических рекомендаций по развитию смысловых ориентаций студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе.

Работа в контрольной группе осуществлялась в соответствии с традиционной программой вузовского образования.

В экспериментальной группе было организовано обучение иностранному языку по специально разработанной программе, направленной на решение, помимо образовательных задач, задачи развития смысловых ориентаций студентов.

В течение первого года формирующего эксперимента в ходе занятий проводилось наблюдение за студентами экспериментальной группы. Беседы с ними и анализ их работы показали, что у большинства студентов интерес к предложенным темам слабый, перспективные цели не осознаны; знания о системе общечеловеческих ценностей отрывочны, самооценка неадекватная; осознание ценности жизни человека слабое.

На втором году эксперимента наблюдается повышенный интерес большей части студентов к проблеме человека в разных социокультурных сферах, охотное участие в тестированиях и опросах, активный поиск информации о системе общечеловеческих ценностей, включение в процесс эксперимента и в процесс самообразования, ведение записей, участие в обсуждениях, высказывание своего мнения, расширение опыта и кругозора, способность к адекватной самооценке, к желанию определения своих возможностей, целей по отношению к другим людям.

На завершающем этапе эксперимента отмечается устойчивый интерес большинства студентов экспериментальной группы к жизни общества, к вопросам человека в разных социокультурных сферах, доминирование самостоятельной работы с философской, психологической, педагогической и духовной литературой; осознание необходимости знаний о системе общечеловеческих ценностей, полезности их для своей жизни, передача приобретенных знаний первокурсникам/старшеклассникам, достаточно развитая самооценка, наличие критического мышления по отношению к своей деятельности, ясное целеполагание, представление о своем «Я» и своем месте в обществе.

На завершающем этапе формирующего эксперимента студенты были продиагностированы повторно. Результаты диагностики показали, что в экспериментальной группе произошли значительные изменения в содержании смысловых ориентаций студентов.

На начальном этапе формирующего эксперимента студентов с низким уровнем развития смысловых ориентаций было 75 %, стало — 25 %; со средним уровнем развития смысловых ориентаций было 25 %, стало — 41,7 %; с высоким уровнем развития смысловых ориентаций было 0 %, стало — 33,3 % (рис. 2). Математическая обработка данных (t-критерий Стьюдента) показала, что сдвиг изучаемого качества статистически достоверно различается.

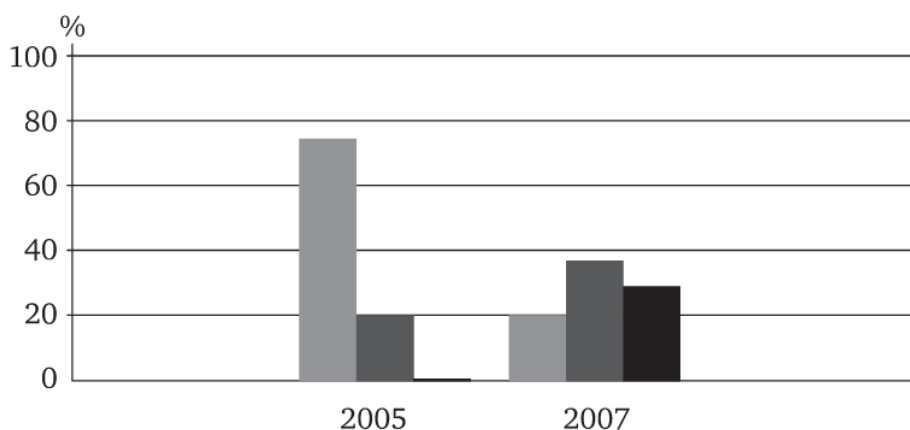


Рис. 2. Динамика развития смысловых ориентаций студентов экспериментальной группы на начальном и заключительном этапах формирующего эксперимента (сентябрь 2005 года — декабрь 2007 года):

Уровни развития: ■ — низкий, ■ — средний, ■ — высокий

Итоговая диагностика студентов контрольной группы позволила выявить незначительные изменения смысловых ориентаций. Студентов с низким уровнем развития смысловых ориентаций было 66,7 %, стало — 50 %; со средним уровнем было 33,3 %, стало — 41,7 %; с высоким уровнем было 0 %, стало — 8,3 %. Сдвиг изучаемого качества статистически достоверно не различается (рис. 3).

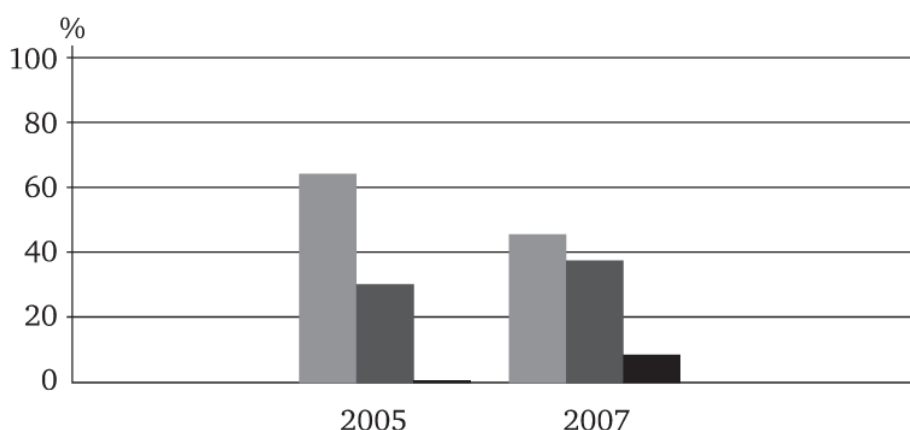


Рис. 3. Динамика развития смысловых ориентаций студентов контрольной группы на начальном и завершающем этапах формирующего эксперимента (сентябрь 2005 года — декабрь 2007 года):

Уровни развития: ■ — низкий, ■ — средний, ■ — высокий

Сравнение уровней развития смысловых ориентаций студентов контрольной и экспериментальной групп на завершающем этапе формирующего эксперимента показало существенные различия, а именно: в экспериментальной группе по сравнению с контрольной значительно снизилось количество студентов с низким уровнем развития смысловых ориентаций и увеличилось количество студентов с высоким уровнем (рис. 4).

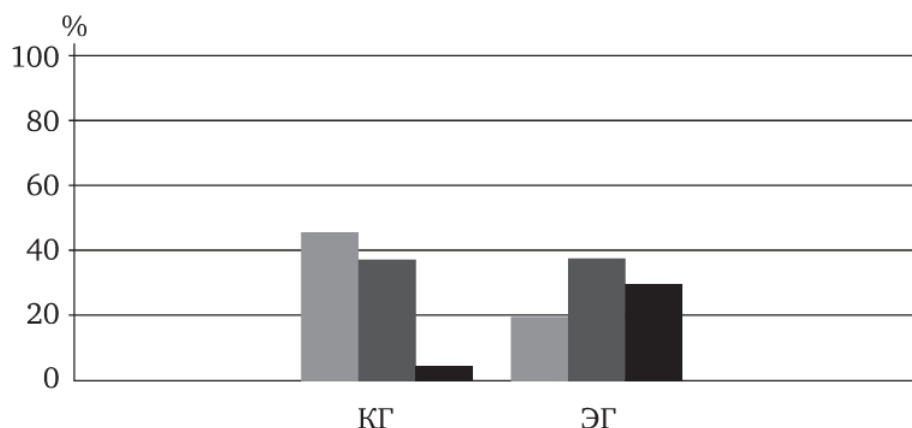


Рис. 4. Уровни развития смысловых ориентаций студентов контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) на завершающем этапе формирующего эксперимента (декабрь 2007 года):

Уровни развития: ■ — низкий, ■ — средний, ■ — высокий

Полученные данные подтверждают преимущества разработанных нами программ курсов «Киноискусство» и «Жизнестроительство» в развитии смысловых ориентаций студентов по сравнению с традиционными программами.

Для подтверждения успешности формирующего эксперимента был использован дополнительный метод диагностики — разработан опросник, в котором перечислены факторы, влияющие на построение жизненных сценариев: советы родителей; общение с опытными специалистами, их пример, совет; изучение курсов по выбору «Киноискусство» и «Жизнестроительство»; влияние специальной литературы; советы сокурсников; влияние кино и телевидения; влияние случайных обстоятельств (занимаемые должности — не результат закономерного постепенного продвижения по служебной лестнице, а воля случая, по большей части — результат связей); наличие развитой технической сферы в городе (инфраструктура, средства массовой информации); знакомство с жизнью других людей (героев кинофильмов и литературных произведений, деятелей киноискусства и литературы и др.). Студентам экспериментальной группы в декабре 2007 года давалось задание оценить каждый фактор по пятибалльной шкале оценивания. Как показали результаты, наиболее существенное влияние на построение жизненных сценариев оказывают следующие факторы: изучение курсов по выбору «Киноискусство» и «Жизнестроительство» (1 место); советы родителей (2 место); влияние кино и телевидения (3 место); знакомство с жиз-

нью других людей (героев кинофильмов и литературных произведений, деятелей киноискусства и литературы и др.) (4 место); общение с опытными специалистами, их пример, совет (5 место).

Опрос студентов экспериментальной и контрольной групп на завершающем этапе формирующего эксперимента по специально разработанной анкете показал также, что в экспериментальной группе, где в содержание основного курса были включены материалы курсов по выбору «Киноискусство» и «Жизнестроительство», обучающиеся более мотивированы на посещение занятий по иностранному языку и чувствуют нравственную взаимосвязь с преподавателем.

В ходе эксперимента было доказано, что разработанные нами программы курсов «Киноискусство» и «Жизнестроительство», в которых задания побуждают студентов к рефлексивной деятельности, к размышлению о поступках и судьбах героев шедевров зарубежного и отечественного кинематографа, к анализу смысложизненных ориентаций при определении своей жизненной позиции, могут быть успешно интегрированы в программу практического курса немецкого языка в вузе, а также использоваться как самостоятельные курсы по выбору и как факультативные курсы по гуманитарным дисциплинам (культурологии, философии, литературе, истории и др.) в вузах, средних специальных учебных заведениях, старших классах средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий.

Таким образом, по результатам формирующего эксперимента были сделаны выводы, согласно которым можно активизировать развитие смысложизненных ориентаций студентов, организуя образовательный процесс в вузе с выполнением ряда педагогических условий и использованием совокупности средств обучения иностранному языку: содержание гуманитарной дисциплины «Иностранный язык» как средство развития смысложизненных ориентаций разработано на основе гуманистического, аксиологического и герменевтического подходов; в содержание учебного предмета «Иностранный язык» включены разделы, посвященные искусству как носителю общечеловеческих ценностей; активное использование системы средств обучения иностранному языку, основанной на гуманистическом, аксиологическом и герменевтическом подходах; анализ и интерпретация содержания текстов; групповые творческие проекты; тренинги и ролевые игры; дискуссии о смысле жизни, рефлексивная деятельность на каждом занятии по языку.

Важную роль в развитии смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте играют следующие факторы: активность субъекта в социально-нравственной деятельности; собственные усилия личности (рефлексия) в нравственном самопознании; творческая деятельность в контексте общечеловеческих ценностей; нравственно-ценностное содержание воспитания и обучения.

В ходе исследования, исходя из понимания смысла жизни как главной жизненной ценности, придающей жизнедеятельности человека

активность, помогающей ему решать различные вопросы, справляться с трудностями, использовать свой потенциал и направлять его на преобразование личной и общественной жизни, было уточнено содержание и понимание смысложизненных ориентаций студента как совокупности свойственных только данной личности студента ценностей и целей, детерминирующих его личностное и профессиональное самоопределение и самореализацию. Были теоретически обоснованы сущность и компоненты смысложизненных ориентаций студентов (мотивационно-целевой, интеллектуально-содержательный, рефлексивно-оценочный), показатели уровней их развития:

— высокий уровень (смыслы когнитивной, альтруистической категорий, а также категории самореализации доминируют или приближены к доминированию в системе жизненных смыслов; жизнь является осмысленной, целенаправленной, интересной, эмоционально насыщенной, продуктивной, имеет временную перспективу; представление о себе как о личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле жизни; убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь);

— средний уровень (смыслы всех категорий представлены достаточно или приближены к достаточным показателям в системе жизненных смыслов; присутствуют жизненные и личностные характеристики как высокого, так и низкого уровней развития смысложизненных ориентаций);

— низкий уровень (смыслы гедонистической категории в сочетании со смыслами статусной категории доминируют или приближены к доминированию в системе жизненных смыслов; жизнь представляется неосмысленной, ненаправленной, неинтересной, эмоционально ненасыщенной, непродуктивной, не имеет временную перспективу; неверие в свои силы контролировать события собственной жизни; фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее).

В ходе экспериментальной работы обоснована разработанная на основе гуманистического, аксиологического и герменевтического подходов совокупность средств обучения, способствующих развитию смысложизненных ориентаций студентов в образовательном процессе вуза. Эти средства конкретизированы для учебного предмета «Иностранный язык»: содержание учебного предмета включает разделы, посвященные искусству как носителю общечеловеческих ценностей; анализ содержания текстов с целью выявления и решения проблем развития смысложизненных ориентаций; интерпретация содержания текстов с позиций нравственных поступков героев и их смысложизненных ориентаций; групповые творческие проекты, направленные на создание разных ви-

дов искусства, отражающих смысложизненные ориентации; тренинги и ролевые игры, направленные на формирование самостоятельной, инициативной, творческой и ответственной личности, на ее осмысленное профессиональное становление; дискуссии о смысле жизни, нацеленные на нравственно-ценностное развитие профессионала, способного в постоянно изменяющихся условиях свободно принимать не только грамотные, но и нравственно-ответственные решения.

Автором исследования средствами иностранного языка как одной из гуманитарных дисциплин в образовательном процессе вуза разработаны концепция и теоретическая модель развития смысложизненных ориентаций студентов на основе принципов гуманистического подхода (признание уникальности каждого человека, его личностной сферы; субъектность; свобода выбора и ответственность; трансцендентное развитие), принципов аксиологического подхода (целостность человека и представление о нем как о высшей ценности, основа его жизнедеятельности — освоение общечеловеческих ценностей), принципов герменевтического подхода (понимание собственного внутреннего мира, своих жизненных смыслов путем интроспекции, рефлексии, осмысление герменевтики как «искусства понимания чужой индивидуальности», жизненного смысла других людей; необходимость различения в любом тексте предметно-содержательного и индивидуально-личностного аспектов; постижение «глубинного смысла», в том числе смысла своей жизни через постижение жизненных смыслов других).

Наряду с формированием, совершенствованием и развитием основных языковых практических умений, преподавателю следует обратить особое внимание на формирование и совершенствование новых для студентов умений, направленных на развитие смысложизненных ориентаций: рефлексировать; осознавать собственные чувства; умения делать осознанный выбор, принимать правильные решения и нести за них ответственность; самоанализа; самооценки (оценки своих поступков, характера, ценностных ориентаций, личностных смыслов и смысла жизни); анализа и интерпретации нравственных ситуаций, черт характера (например, героев кинофильма или литературного произведения), различных точек зрения, мнений, жизненных позиций, мировоззрений; оценки поступков, характера, ценностных ориентаций других людей, а также общечеловеческих ценностей, личностных смыслов, смысла жизни.

Преподавателю рекомендуется учитывать также педагогические и психологические особенности развития смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте, когда важную роль играют следующие факторы: активность субъекта в социально-нравственной деятельности; собственные усилия личности (рефлексия) в нравственном самопознании; творческая деятельность в контексте общечеловеческих ценностей; нравственно-ценностное содержание воспитания и обучения. Кроме того, при организации образовательно-воспитательной работы

со студентами преподавателю следует учитывать, что большинство первокурсников имеют обрывочные знания о системе общечеловеческих ценностей; у них неадекватная самооценка и слабое осознание ценности жизни человека.

В методике преподавания курсов по выбору «Киноискусство» и «Жизнестроительство» прослеживается определенная логика деятельности преподавателя: индуктивная подача материала, переход от простого к более сложному; по мере развития умений, расширения словарного запаса усложняются задания для рефлексии, нравственное содержание текстов для чтения и перевода, обсуждаются более серьезные моральные проблемы. У студентов на начальном этапе формируются умения анализа и интерпретации нравственных ситуаций, черт характера (например, героев кинофильма или литературного произведения), различных точек зрения, мнений, жизненных позиций, мировоззрения. Они знакомятся с общечеловеческими ценностями, осмысливают их и в конце обучения уже способны как с позиций общечеловеческих, так и личных ценностей анализировать и интерпретировать свои поступки, характер, ценностные ориентации, личностные смыслы и смысл жизни, осознавать и корректировать свои смысловые ориентации, переносить себя в мыслимые ситуации с целью нравственного самоанализа.

Кроме того, одной из главных задач преподавателя является установление межличностных отношений не только со студентами, но и студентов друг с другом. Это особенно важно в контексте обсуждения тем, связанных со смыслом жизни, счастьем, судьбой, устройством личной жизни и построением жизненного пути, что, безусловно, способствует более детальному их рассмотрению.

2.4. Социально-психологическая адаптированность и самоактуализация студентов как показатели социального здоровья

*(исследование проведено аспирантом Е. А. Лопатиным¹,
научный руководитель — профессор Л. А. Байкова)*

В ходе исследования в течение 2006—2009 годов изучались особенности самоактуализации и социально-психологической адаптированности как показателя социального здоровья молодежи в соответствии с концепцией Л. А. Байковой и на основе разработанной системы психолого-педагогического сопровождения первокурсников, которая способствует укреплению их социального здоровья. На основе модели

¹ Лопатин, Е. А. Педагогические аспекты самоактуализации студентов [Текст] / Е. А. Лопатин : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Рязань : РГУ имени С. А. Есенина, 2009. — 20 с.

была составлена программа, которая включает такие направления работы, как: организация кураторами и преподавателями подготовки студентов-тьюторов (семинары, собрания) и координация их деятельности с целью психолого-педагогической поддержки первокурсников; работа тьюторов-старшекурсников с группой студентов первого курса (встречи-консультации, экскурсии, коллективное творческое дело); работа психологической службы вуза с первокурсниками (индивидуальное и групповое консультирование, тестирование, тренинги); системная работа преподавателей с первокурсниками во внеаудиторной деятельности (консультирование).

В ходе формирующего эксперимента проверялась эффективность программы психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников, направленная на социально-психологическую адаптацию и стимулирование самоактуализации. Диагностика более 120 студентов позволила выявить определенную динамику изменений уровня социально-психологической адаптированности студентов экспериментальной группы (см. рис. 5, 6).

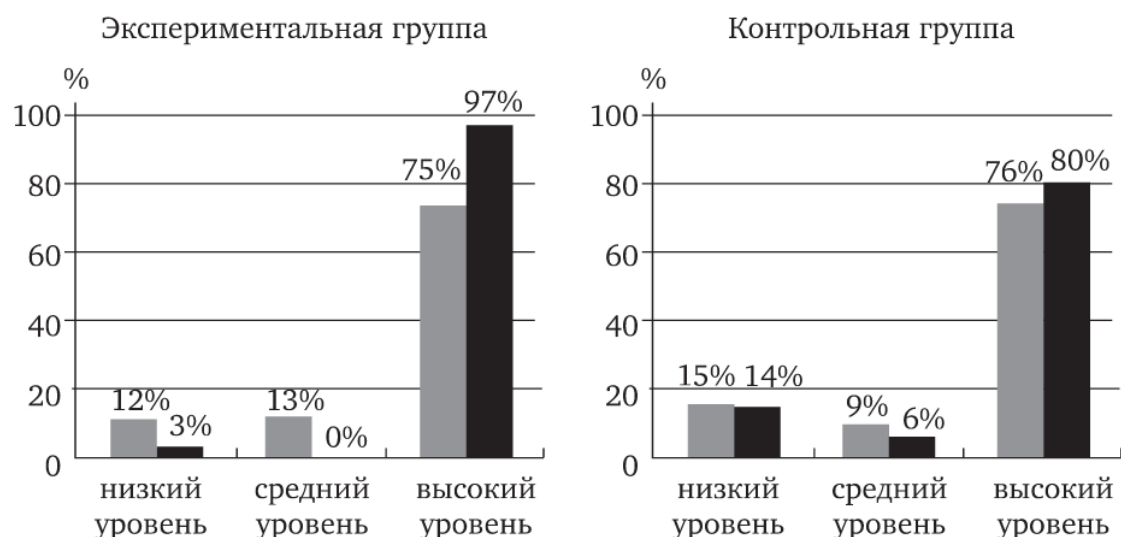


Рис. 5. Динамика изменения уровня социально-психологической адаптированности первокурсников экспериментальной и контрольной групп на начальном и завершающем этапах эксперимента:

■ — до эксперимента, ■ — после эксперимента

Было установлено, что в течение учебного года в экспериментальной группе уменьшилось количество студентов с низким (на 9 %) и средним (на 13 %) уровнем социально-психологической адаптированности. Число первокурсников в экспериментальной группе с высоким уровнем социально-психологической адаптированности увеличилось на 22 %, в контрольной — лишь на 4 %.

Применение t-критерия Стьюдента показало, что описанные положительные изменения в экспериментальной группе в отличие от изменений в контрольной группе являются статистически достоверными.

В ходе исследования отслеживалась динамика изменения уровня самоактуализации первокурсников экспериментальной и контрольной групп (см. рис. 6).

В ходе формирующего эксперимента произошли существенные изменения в личности студентов экспериментальной группы: в норме проявлялась самоактуализация у 47 % студентов (в начале эксперимента их было 39 %), в диапазоне самоактуализации оказалось 12 % первокурсников (в начале эксперимента было только 7 %).

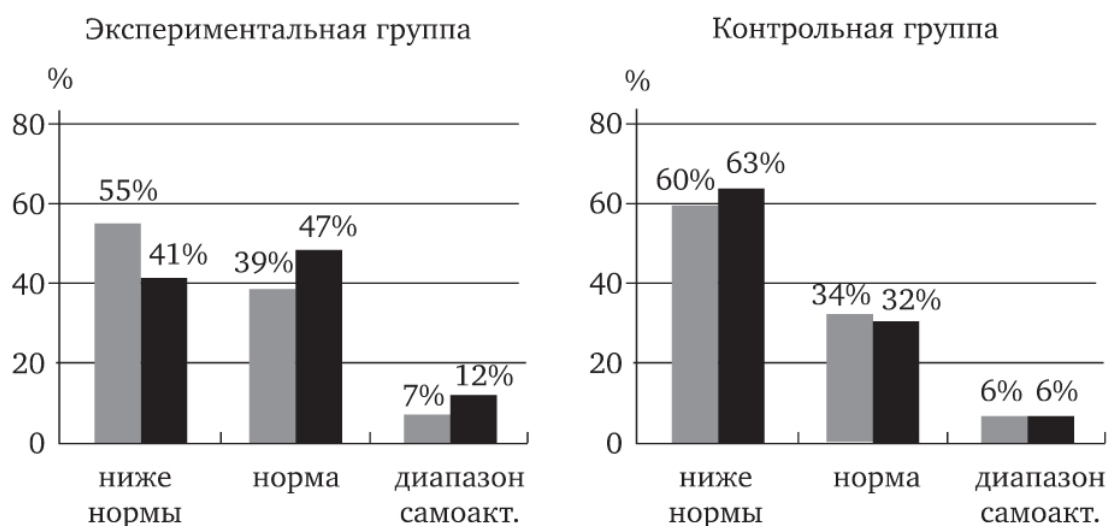


Рис. 6. Динамика изменения уровня самоактуализации первокурсников в экспериментальной и контрольной группах на начальном и завершающем этапах эксперимента:

■ — до эксперимента, ■ — после эксперимента

В контрольной группе существенных изменений не установлено. Использование t-критерия Стьюдента показало, что произошедшие в контрольной группе изменения не являются статистически значимыми, а повышение уровня самоактуализации студентов экспериментальной группы статистически достоверно.

В целом динамика повышения уровня самоактуализации первокурсников в экспериментальной группе была выше, чем в контрольной. В ходе формирующего эксперимента была также выявлена положительная динамика изменения уровня самоактуализации студентов-тьюторов, в то время как для старшекурсников контрольной группы были характерны разнонаправленные тенденции к незначительным изменениям уровня самоактуализации.

Таким образом, результаты формирующего эксперимента подтвердили гипотезу, что педагогические условия самоактуализации первокурсников, интегрированные в программу психолого-педагогического сопровождения самоактуализации студентов в вузе, базирующиеся на положениях концепции и теоретической модели, способствуют результативности процесса самоактуализации первокурсников и студентов-тьюторов.

2.5. Укрепление социального здоровья студентов в системе деятельности психологической службы вуза

*(исследование выполнено соискателем И. В. Галицыной¹,
научный руководитель — Л. А. Байкова)*

В исследовании, которое проводилось в течение 2006—2011 годов, осуществлялась проверка разработанной системы психологической службы вуза, направленная на укрепление социального здоровья студентов.

На основе идей ученых относительно психологической службы (А. Г. Асмолов, И. В. Дубровина, Е. И. Рогов, Н. Д. Бережнова, Л. А. Байкова, Е. Н. Горохова и др.) были определены современные концептуальные подходы к организации и функционированию психологической службы — антропоцентрированный (К. Роджерс, А. Маслоу, Л. А. Байкова) и деятельностный. Указанные подходы позволили выделить основные принципы работы психологической службы в вузе: гуманистической направленности, профессионализма, взаимодействия всех участников образовательного процесса, индивидуальности, диалогизации, включенности всех участников образовательного процесса в совместную деятельность.

В ходе исследования было установлено, что главными путями реализации идей психологического сопровождения образовательного процесса в современных образовательных учреждениях являются: наличие психологической службы как системы и соответствующая организация деятельности службы по перспективным направлениям, целенаправленная совместная деятельность всех участников образовательного процесса, взаимодействие преподавателей со студентами и друг с другом, психолого-педагогическая грамотность преподавателей и студентов.

В контексте антропоцентрированного подхода с учетом современных тенденций развития образования система психологической службы вуза — это структура, осуществляющая целенаправленную деятельность по психолого-педагогическому сопровождению студентов, обеспечивающая добровольное рефлексивное и творческое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса и способствующая их личностному, профессиональному самоопределению и саморазвитию, реализующая комплекс мероприятий, направленных на оценку, прогнозирование и коррекцию социального здоровья и адаптированности студентов, социально-психологических явлений в их среде, оптимизацию учебно-воспитательного процесса.

Основная цель функционирования системы психологической службы в вузе — создание благоприятных условий для обеспечения разви-

¹ Галицина, И. В. Организационно-педагогические условия становления и функционирования системы психологической службы [Текст] / И. В. Галицина : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Рязань : РГУ имени С. А. Есенина, 2011. — 20 с.

тия и укрепления социального здоровья всех участников образовательного процесса, прежде всего студентов, содействие развитию свойств личности и индивидуальности, формирование эффективной стратегии социализации личности, адаптации на рынке труда, профессиональной направленности и самореализации. Для достижения данной цели в процессе деятельности службы необходимо реализовывать следующие задачи.

1. Создание психологически комфортной развивающей среды для всех участников образовательного процесса.

2. Анализ состояния воспитательно-образовательного процесса в вузе с целью выявления противоречий в его содержании.

3. Использование системы методов, позволяющих диагностировать исходный уровень социального здоровья студентов и динамику его дальнейшего формирования.

4. Внедрение современных психолого-педагогических технологий, психологических основ воспитания и обучения будущих специалистов.

5. Формирование социально активного и развивающего образа жизни учащихся.

6. Социально-психологическое информирование учащихся и выпускников по вопросам, возникающим в образовательном процессе.

7. Психологическое и социальное изучение учащихся.

Согласно определению системы психологической службы как целенаправленной структуры по психолого-педагогическому сопровождению студентов, способствующей укреплению социального здоровья, основными критериями ее эффективности в соответствии с концепцией Л. А. Байковой определены: социально-психологическая адаптированность, самоактуализация, социальная направленность, смысложизненные ориентации, не противоречащие общечеловеческим ценностям.

Концепция функционирования системы психологической службы в вузе может быть сформулирована следующим образом: организация и функционирование системы психологической службы на основе антропоцентрического, компетентностного подходов и взаимодействия всех участников образовательного процесса с целью создания благоприятных условий для развития социального здоровья студентов, формирования эффективной стратегии социализации личности, ее адаптации на рынке труда, профессиональной направленности и самореализации, готовности к выбору профессионального или карьерного пути, а также с целью выявления критериев и показателей сформированности социального здоровья студентов.

Система психологической службы согласно разработанной И. В. Галицыной теоретической модели, осуществляет деятельность на основе принципов биопсихосоциальной целостности человека и его самоценности; субъектности; свободы выбора и ответственности; индивидуализации и дифференциации; диалогизации, включенности и сотрудничества; опоры на личностный опыт студентов; субъект-субъектного взаимодействия; открытости педагогической системы.

В ходе исследования были выявлены следующие организационно-педагогические условия деятельности системы психологической службы вуза:

- разработка и утверждение основного пакета документов, направленного на успешную и плодотворную деятельность психологической службы;

- организация деятельности системы службы на трех уровнях (первый уровень — работа с профессорско-преподавательским составом и администрацией университета с целью ознакомления преподавателей и работников вуза с основами педагогики и психологии, повышения уровня профессиональной компетентности; второй уровень — работа со студентами старших курсов с целью укрепления социального здоровья, развития умений диалогического взаимодействия и сотрудничества с первокурсниками; третий уровень — работа со студентами первых курсов с целью психолого-педагогической поддержки вхождения их в новые условия обучения, активизации адаптации студентов);

- координация деятельности психологической службы и профессорско-преподавательского состава, разработка совместных рабочих программ с позиций антропоцентрического подхода;

- постепенное расширение круга субъектов педагогического взаимодействия в системе психологической службы за счет включения в него, наряду со студентами и преподавателями, кураторов, методических работников, инспекторов службы качества, работников воспитательного управления, учебного управления;

- реализация комплексной программы «Образование и здоровье», направленной на укрепление социального здоровья и способствующей становлению системы психологической службы.

В разработанной модели деятельности системы психологической службы вуза основой ее функционирования является идея взаимодействия со студентами всех участников воспитательно-образовательного процесса. Комплексная программа «Образование и здоровье» направлена на укрепление основных показателей социального здоровья студентов. Программа включает несколько направлений: информационно-образовательная и просветительская деятельность по всем аспектам педагогического и психологического просвещения студентов; реализация мероприятий по социальной защите и социальной адаптации студентов, организация и создание условий для проведения досуга и активного отдыха; организация системы мониторинга и оценки состояния здоровья студентов; использование системы мер по профилактике и коррекции неблагоприятных состояний образовательной среды; оказание социально-психологической помощи участникам образовательного процесса; разработка и реализация программ профессиональной ориентации студентов и профессиональной поддержки выпускников.

Для выявления исходного уровня социального здоровья студентов использовался пакет методов диагностики, разработанный Л. А. Байковой. Данный комплекс методов психодиагностики соответствует возра-

сту испытуемых и дает возможность соотнести уровень их социально-психологической адаптированности с уровнем самоактуализации и характером смысложизненных ориентаций. В комплекс входит методика СПА, методика определения готовности к саморазвитию, методика Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации», анкетирование преподавателей с целью выяснения их отношения к деятельности психологической службы в целом и к проводимым службой мероприятиям в частности. Для того чтобы выявить общий характер сформированности социального здоровья студентов, были теоретически обоснованы три уровня сформированности социального здоровья:

1. Социально здоров. Показатели социального здоровья ярко выражены, высокие показатели наблюдаются в таких ее компонентах, как социально-психологическая адаптированность (ценностные ориентации, отвечающие общечеловеческим ценностям, наличие личностно значимых позитивных ценностей, адекватной, реалистичной оценки себя и окружающего мира, способность к рефлексии, личностной активностью), самоактуализация (готовность к саморазвитию, креативность, мотивация в сфере профессиональной деятельности, готовность реализовывать полученные в университете знания в практической деятельности, осмысленность своей жизни, наличие целей, придающих жизни смысл, долговременное планирование, видение себя в будущем), социальная направленность (социальная активность, социальная мотивация, опора на собственные силы и возможности, способность гармонично сочетать собственные интересы с общественными).

2. Условно социально здоров. Показатели социального здоровья выражены незначительно, наличие личностно значимых позитивных ценностей, адекватной, реалистичной оценки себя и окружающего мира, готовность к саморазвитию, рефлексия, креативность, мотивация в сфере профессиональной деятельности, социальная активность, социальная мотивация.

3. Социально нездоров. Показатели социального здоровья выражены слабо, наблюдается наличие ценностных ориентаций (мотивация на овладение профессией), более низкий уровень социальной активности, социальной мотивации, низкий уровень социально-психологической адаптированности.

Результаты по каждому показателю социального здоровья, полученные в ходе диагностического исследования студентов, были соотнесены с соответствующим уровнем социального здоровья. Результаты по каждому критерию каждого студента были сведены в таблицу. За уровень социального здоровья приняли условно данные от 2,5 до 3 баллов; оценка вычислялась путем суммирования результатов, полученных с помощью всех диагностик и деления на общее их число. Соответственно уровень «условно социально здоров» рассматривался нами в пределах 1,5—2,4 балла, уровень «социально нездоров» соответствовал значениям в диапазоне 1—1,4 балла. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью электронных таблиц. Основные ста-

тистические характеристики подсчитывались с использованием критерия однородности Хи-квадрат, на основе которых строились гистограммы при использовании статистического пакета STADIA.

В сентябре 2006—2008 годов проводилось на базе Рязанского государственного радиотехнического университета тестирование первокурсников, которое включало комплексное использование методик для определения уровня сформированности социального здоровья студентов при традиционной системе обучения. Всего было продиагностировано 200 студентов 1—3 курсов факультетов вычислительной техники, автоматизации и информационных технологий в управлении, радиотехники, электроники. Результаты диагностики позволили получить следующие данные.

Все данные по результатам диагностики основных показателей социального здоровья были соотнесены с показателями уровней социального здоровья.

Уровень «социально нездоров» наблюдался у 29 % (58 студентов), уровень «условно социально здоров» продемонстрировали 54 % (107 студентов), уровень социального здоровья показали 17 % (33 человека). Результаты представлены на рисунке 7.

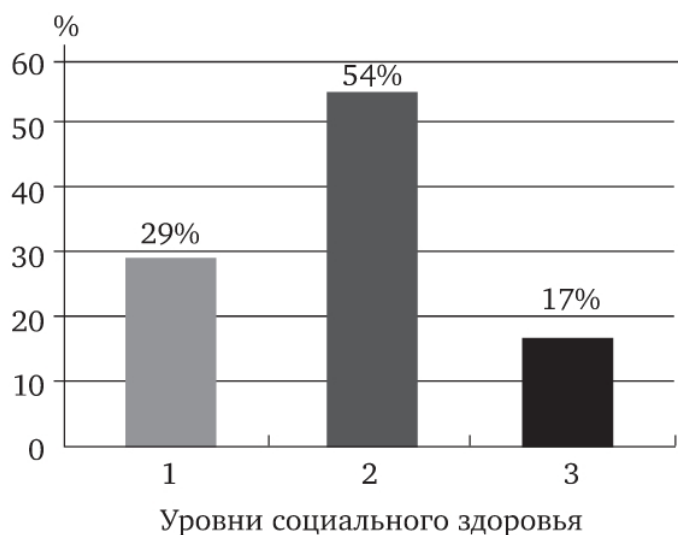


Рис. 7. Уровни социального здоровья студентов по состоянию на сентябрь 2006, 2007, 2008 годов (констатирующий эксперимент)

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили актуальность поставленной проблемы укрепления социального здоровья и дали основание для планирования, подготовки и проведения формирующего педагогического эксперимента, цель которого — укрепление социального здоровья студентов в процессе комплексной программы деятельности системы психологической службы университета.

Формирующий эксперимент (2007—2009 годы) протекал в естественных условиях работы на базе университета и включал диагностику студентов в начале каждого учебного года реализации программы, тестирование и анкетирование испытуемых, реализацию программы

организации и функционирования системы психологической службы, проверку ее эффективности, итоговую диагностику в конце каждого учебного года.

В эксперименте принимали участие две группы: контрольная (100 человек) и экспериментальная (98 человек). Полученные данные подвергались непрерывному анализу, обобщались, сравнивались на основе разработанных критериев и показателей. При обработке результатов диагностики использовались методы математической статистики критерий Хи-квадрат. Выполнение поставленных задач в ходе формирующего эксперимента (2007—2010 годы) включало следующие этапы:

- стартовая диагностика (сентябрь 2007, 2008, 2009 годы);
- выбор экспериментальной и контрольной групп для проведения формирующего эксперимента (сентябрь 2007, 2008, 2009 годы);
- реализация учебной и внеучебной деятельности студентов 1—3 курсов в соответствии с теоретической моделью (2007—2010 годы);
- работа с преподавателями в целях повышения психолого-педагогической грамотности;
- итоговая диагностика (май 2008—2010 годы).

Основные положения комплексной программы «Образование и здоровье» реализовывать в ходе формирующего эксперимента.

Комплексность программы обусловлена тем, что понятие «здоровье» является интегративной категорией, включающей в себя физическую, психическую, интеллектуальную, эмоциональную, личностную, социальную, духовную стороны его проявления, и требует участия в ее реализации различных структурных подразделений и организаций университета и специалистов различных направлений деятельности.

Программа «Образование и здоровье» имеет следующие направления:

1. Информационно-образовательная деятельность.
2. Обеспечение безопасных для здоровья условий образовательной деятельности.
3. Социальная защита и социальная адаптация.
4. Досуг и организованный отдых.
5. Лечебно-профилактическая деятельность.
6. Психологическая поддержка студентов и сотрудников вуза.

План мероприятий и мер по реализации данной программы предполагает решение следующих задач:

— оптимизация режима учебных занятий с учетом равномерности распределения дневной и недельной учебной нагрузки; приведение согласно санитарно-гигиеническим нормам компьютерных классов, мест учебы и работы студентов и сотрудников;

— создание условий, способствующих развитию и сохранению здоровья студентов и сотрудников (улучшение организации системы питания, более широкое привлечение к занятиям физической культурой и спортом, организация системы мониторинга уровня здоровья студентов и внедрение комплекса программ по повышению адаптационных

резервов организма, расширение системы психологической помощи, введение в действие социальной службы вуза);

— формирование внутривузовской среды, ориентированной на ценности здорового образа жизни посредством внедрения комплекса образовательно-просветительских программ для студентов, кураторов учебных групп и преподавателей, направленных на приобретение знаний, умений и навыков сохранения и укрепления здоровья, воспитания культуры здоровья.

Эффективность комплексной программы «Образование и здоровье» проверялась по показателям социального здоровья студентов. На рис. 8 представлен стартовый уровень диагностики уровней социального здоровья студентов контрольной и экспериментальной групп. Результаты тестирования на старте показали, что в начале обучения студенты контрольной и экспериментальной групп принадлежали одной совокупности — получено значение χ^2 (Хи-квадрат), позволяющее судить о том, что нулевая гипотеза не выполняется и сходство нельзя считать случайным, то есть две выборки принадлежат одной совокупности.

Уровень «социально здоров» выявлен у 19 студентов (19 %) контрольной группы и 24 студентов (23 %) экспериментальной группы.

Уровень «условно социально здоров» выявлен у 59 опрошенных (59 %) контрольной группы и у 54 опрошенных (56 %) экспериментальной группы.

Уровень «социально нездоров» выявлен у 22 опрошенных (22 %) контрольной группы и у 22 человек (19 %) экспериментальной группы.

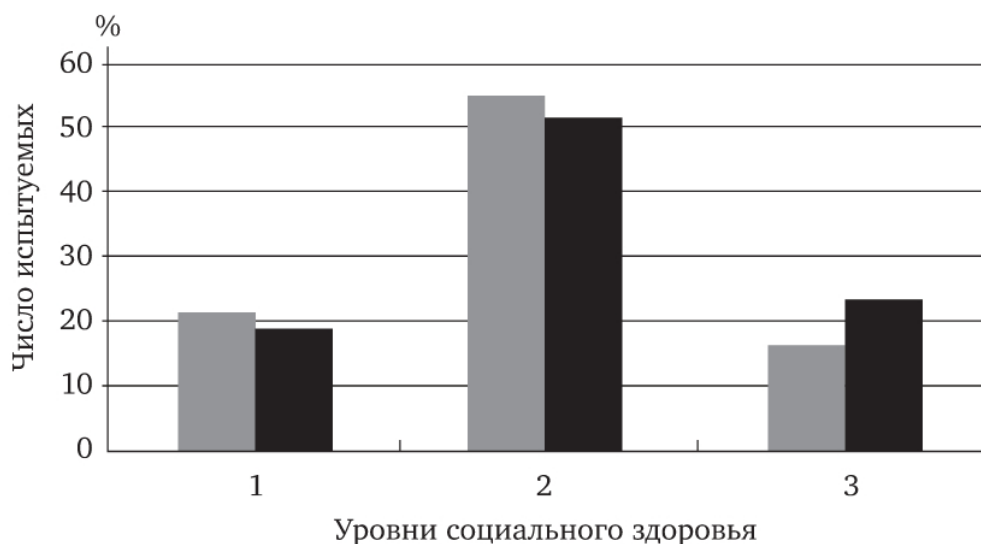


Рис. 8. Уровни социального здоровья студентов контрольной и экспериментальной групп в начале формирующего эксперимента (сентябрь 2007—2009 годы):

■ — контрольная группа, ■ — экспериментальная группа

В 2007—2010 учебных годах образовательный процесс в экспериментальной группе (под экспериментальной группой мы понимаем совокупность групп 2007—2010 учебных годов) был организован в со-

ответствии с программой на основе теоретической модели при учете результатов стартовой диагностики и личностных особенностей каждого студента, а в контрольной группе (группы 2007—2010 учебных годов) образовательный процесс проходил по традиционной методике.

Результаты итогового тестирования показали, что в конце года на окончательном этапе реализации программы только 22 % студентов контрольной группы социально здоровы, тогда как 61 % студентов экспериментальной группы характеризуется уровнем «социально здоров», что отражено на рисунке 9. Методами математической статистики доказано, что после проведения эксперимента контрольная и экспериментальная группы уже не принадлежали одной совокупности — получено значение (Хи-квадрат) χ^2 , позволяющее судить о выполнении нулевой гипотезы.

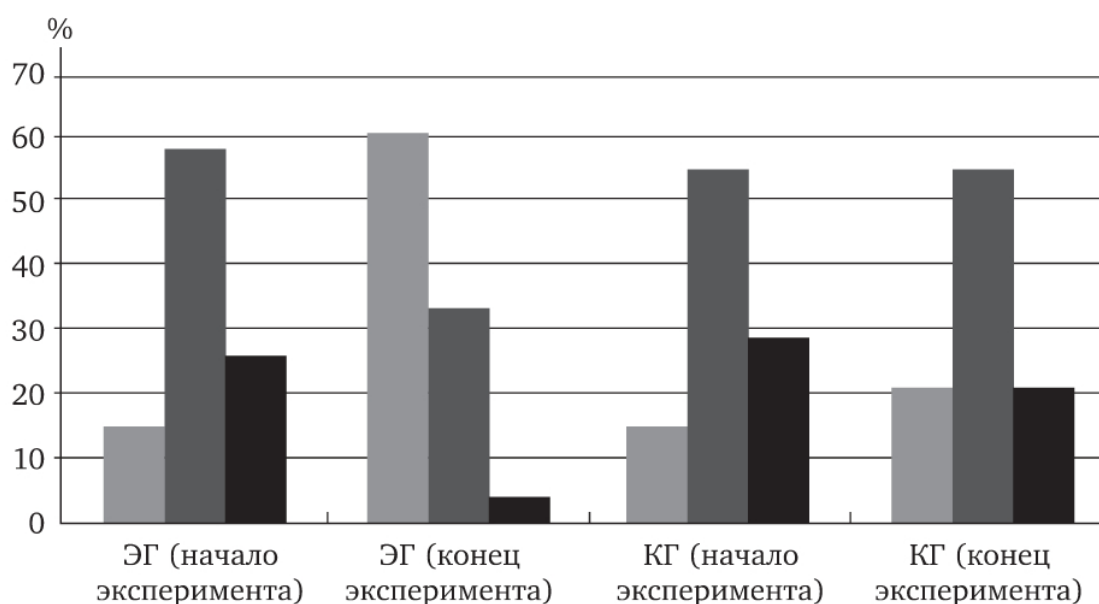


Рис. 9. Динамика изменения уровня социального здоровья студентов в начале и конце формирующего эксперимента:

■ — CЗ, ■ — УСЗ, ■ — СН

Кроме диагностики, для проверки эффективности предложенной ее участникам программы преподаватели заполняли анкеты, позволяющие оценить степень их удовлетворенности деятельностью системы психологической службы вуза, готовность использовать в учебном процессе идеи гуманистической педагогики и антропоцентризма. Анкета была предложена на старте формирующего эксперимента (сентябрь 2007/2008 год) и по его окончании (июнь 2008/2009 год) преподавателям, принимавшим участие в реализации программы «Образование и здоровье», сотрудникам воспитательного управления, преподавателям, не участвующим непосредственно в программе, но знакомым с деятельностью психологической службы. Общее количество опрошенных составило 36 человек. На рисунке 10 представлены результаты опроса.

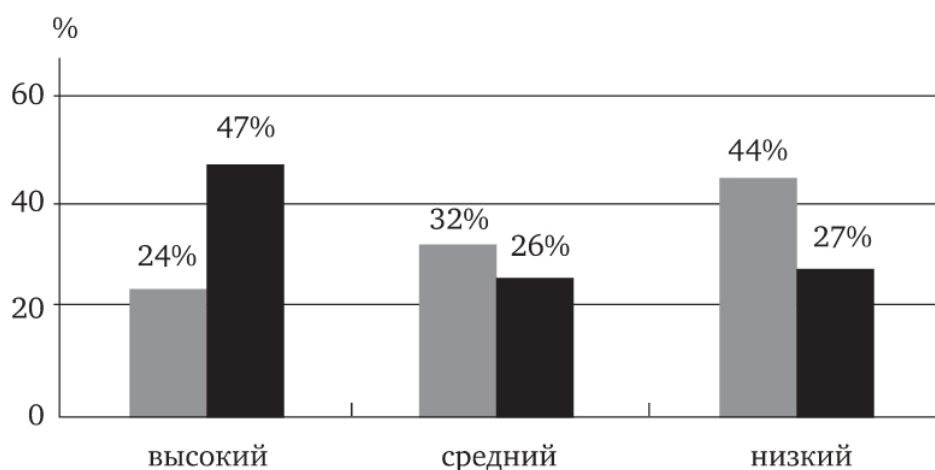


Рис. 10. Удовлетворенность преподавателей Рязанского государственного радиотехнического университета деятельностью психологической службы:

■ — в начале эксперимента, ■ — в конце эксперимента

Согласно данным гистограммы преподаватели демонстрируют большее желание сотрудничать с психологической службой, внедрять идеи гуманистической педагогики в образовательный процесс: высокий уровень готовности повысился с 24 % в начале эксперимента до 47 % в конце формирующего эксперимента, неудовлетворенность деятельностью службы снизилась с 44 % до 27 %.

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы:

- деятельность системы психологической службы повышает уровень психолого-педагогической грамотности преподавателей, кураторов и сотрудников служб университета;
- удовлетворенность деятельностью службы преподавателями увеличивается по мере реализации разработанных службой программ;
- статистически достоверное повышение уровня социального здоровья студентов свидетельствует об эффективности деятельности, проводимой системой психологической службы вуза в соответствии с разработанной программой по укреплению здоровья студентов;
- предложенная программа «Образование и здоровье» эффективнее влияет на укрепление социального здоровья студентов, чем разрозненные мероприятия в области воспитательной, профориентационной и учебной работы.

В итоге подтвердилась первоначально выдвинутая гипотеза исследования о более эффективном функционировании психологической службы при реализации разработанных организационно-педагогических условий. Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что произошли существенные статистически достоверные изменения в личности студентов-первокурсников и преподавателей, участвовавших в формирующем эксперименте, что подтверждает эффективность программы развития психологической службы, разработанной на осно-

ве теоретической модели функционирования системы психологической службы вуза на основе антропоцентрированного и компетентностного подходов.

В заключении исследования сформулированы следующие основные выводы:

1. Система психологической службы вуза — это целенаправленная структура, осуществляющая психолого-педагогическое сопровождение студентов, обеспечивающая добровольное рефлексивное и творческое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса и способствующая их личностному, профессиональному самоопределению и саморазвитию, реализующая комплекс мероприятий, направленных на оценку, прогнозирование и коррекцию социального здоровья и адаптированности студентов, социально-психологических явлений в их среде, оптимизацию учебно-воспитательного процесса с целью укрепления здоровья.

2. Организационно-педагогическими условиями эффективной работы системы психологической службы вуза являются:

— разработка и утверждение основного пакета документов, направленного на успешную и плодотворную деятельность психологической службы;

— организация деятельности службы на трех уровнях (первый уровень — работа с профессорско-преподавательским составом и административным звеном университета с целью ознакомления преподавателей и работников вуза с основами педагогики и психологии, повышения уровня профессиональной компетентности для взаимодействия со студентами с позиций антропоцентрированного подхода; второй уровень — работа со студентами старших курсов с целью укрепления социального здоровья, развития их умений диалогического взаимодействия и сотрудничества с первокурсниками; третий уровень — работа со студентами первых курсов с целью психолого-педагогической поддержки вхождения студентов в новые условия обучения, активизация адаптации студентов);

— координация деятельности психологической службы и профессорско-преподавательского состава;

— разработка совместных рабочих программ с позиций антропоцентрического подхода;

— постепенное расширение круга субъектов педагогического взаимодействия за счет включения в него, наряду со студентами и преподавателями, кураторов, методических работников, инспекторов службы качества, работников воспитательного управления, учебного управления;

— реализация комплексной программы «Образование и здоровье», направленной на укрепление социального здоровья и способствующей становлению психологической службы как системы;

— систематическая диагностика социального здоровья студентов как системообразующий компонент психологической службы вуза.

2.6. Укрепление социального здоровья школьников в ходе социальной проектной деятельности

*(исследование выполнено соискателем О. В. Ляпиной¹,
научный руководитель — профессор Л. А. Байкова)*

Самоактуализация — важнейший критерий социального здоровья подростков и молодежи. В ходе исследования (2005—2009 годы) конкретизировано определение понятия «самоактуализация старших подростков»; разработаны показатели самоактуализации старших подростков; определена совокупность педагогических условий организации проектной деятельности, интегрирующей учебную, внеклассную и внешкольную воспитательную работу, способствующей самоактуализации старших подростков; создана теоретическая модель педагогических условий организации проектной деятельности и разработана вариативная технология проектной деятельности, стимулирующей самоактуализацию старших подростков.

Было обосновано, что самоактуализация старшего подростка — это стремление к наиболее полному выявлению, развитию и последующей реализации своих потенциальных способностей, возможностей, талантов в общении и различных видах деятельности, стремление к личностному росту.

Доказано, что показателями самоактуализирующегося подростка являются такие особенности, как демократичность в межличностных отношениях, креативность, самостоятельность, ответственность, стремление к формированию ценностных ориентаций.

В ходе формирующего эксперимента было доказано, что проектная деятельность будет способствовать самоактуализации старших подростков при совокупности следующих педагогических условий:

- организация практико-ориентированной деятельности, охватывающей как урок, так и внеурочное, внешкольное время;
- решение социально значимых задач через удовлетворение интересов и потребностей подростков: а) от интересов и потребностей подростков — к личностно значимым социальным целям; б) от личностно значимых социальных целей — к более высоким нравственным ориентирам;
- предоставление подросткам свободы и самостоятельности при выборе содержания и способов организации проектной деятельности;
- установление отношений сотрудничества, сотворчества взрослых и детей на всех этапах технологии проектной деятельности;
- самостоятельная постановка подростками целей проектной деятельности и их достижение;
- создание посредством проектной деятельности пространства, где формируются практические умения и навыки подростков.

¹ Ляпина, О. В. Проектная деятельность как средство самоактуализации старших подростков [Текст] / О. В. Ляпина : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Рязань : РГУ имени С. А. Есенина, 2009. — 20 с.

Технология проектной деятельности, способствующая самоактуализации старших подростков, должна включать ряд этапов: целеполагания и предварительного планирования проектной деятельности педагогами; организационно-мотивационный; коллективного планирования проектной деятельности; активной социальной работы; промежуточной рефлексии; расширения содержания проектной деятельности; итоговый.

В контексте проблемы самоактуализации подростков критерием может стать субъектная активность участника проекта с учетом его способностей:

- организатор и инициатор проекта;
- активный участник проекта;
- активный исполнитель;
- низкая степень активности.

Оценка производится по следующим параметрам: точность и добросовестность выполнения учащимися поставленных перед ними задач, ответственность за общее дело, творческий подход к решению проблемы, характер общения и взаимопомощи.

Теоретический анализ работ по проблеме и метод теоретического моделирования позволил нам разработать концепцию и теоретическую модель педагогических условий организации проектной деятельности, способствующей самоактуализации старших подростков в образовательно-воспитательном процессе школы. Концепция и теоретическая модель основаны на идеях культурно-исторического подхода (социальная ситуация развития; идея ведущей деятельности; идея сенситивного периода; психологические новообразования), антропоцентрического подхода (целостность человека, духовность человека и роль рефлексии в развитии его субъектности, самосозидающего, трансцендирующего, открытого ко всяким возможностям человека, открытость целостного педагогического процесса, направленного на создание условий саморазвития, самообразования человека, по обеспечению для него пространства выбора и творческого действия) и принципах культуросообразности, сотрудничества, диалога, интеграции, духовности, креативности.

Технология проектной деятельности, способствующей самоактуализации подростков, включает этапы деятельности учителя, классного руководителя, социального педагога, учащихся, а также этапы совместной деятельности по проведению урока-старта, подготовки и реализации проекта, такие, как:

- 1) целеполагания (субъекты: учитель);
- 2) планирования (субъекты: учитель, классный руководитель, социальный педагог);
- 3) организационно-мотивационный (субъекты: учащиеся, классный руководитель, учитель, социальный педагог);
- 4) коллективного планирования (субъекты: учащиеся, классный руководитель, социальный педагог);

5) коллективной подготовительной работы (субъекты: учащиеся, классный руководитель, социальный педагог);

6) активной социальной работы (субъекты: классный руководитель, учащиеся, учитель, социальный педагог, родители);

7) промежуточной рефлексии (субъекты: классный руководитель, учащиеся, социальный педагог, учитель);

8) расширения содержания проектной деятельности (субъекты: учащиеся, классный руководитель, социальный педагог, учителя, родители, жители микрорайона);

9) итоговый (субъекты: учащиеся, классный руководитель, социальный педагог, учителя).

В ходе экспериментальной работы использовался комплекс методик диагностики старших подростков: методика САТ, методика изучения ситуативной самоактуализации, методика исследования системы жизненных смыслов, тест «Лидер», социометрия.

Констатирующий эксперимент был проведен на базе средних общеобразовательных школ № 8 города Рязани и № 2 города Бронницы. Всего в констатирующем эксперименте было задействовано 110 подростков в возрасте 13—15 лет.

Результаты констатирующего эксперимента дали основания для следующих выводов:

1) в условиях традиционной системы обучения и воспитания не происходит значительного повышения уровня самоактуализации личности подростков 13—15 лет, несмотря на то, что этот возрастной период является наиболее сенситивным для самоактуализации;

2) большинство подростков находятся на низком и среднем уровне самоактуализации (100 % подростков 13 лет, 88 % подростков 14—15 лет), однако есть группа подростков, которая имеет высокий уровень самоактуализации в силу своих личностных особенностей (12 % подростков 14—15 лет);

3) наблюдаются гендерные особенности процесса самоактуализации подростков (девочки-подростки показали более высокие результаты по основным шкалам самоактуализации по сравнению со сверстниками-мальчиками);

4) самоактуализация как смысл доминирует лишь у 4 % подростков и находится на последнем месте в рейтинге жизненных смыслов.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость целенаправленной работы по самоактуализации подростков.

Формирующий эксперимент был проведен на базе 8А класса и музея боевой славы имени Героя России Р. В. Соколова средней общеобразовательной школы № 8 города Рязани. Всего в эксперименте было задействовано 44 подростка (24 — экспериментальной группы и 20 — контрольной группы).

Цель — апробировать на практике совокупность педагогических условий организации проектной деятельности, способствующей само-

актуализации старших подростков, изучить ее влияние на самоактуализацию старших подростков.

Методика Q-критерия Розенбаума позволила установить отсутствие значимых различий между уровнями самоактуализации подростков экспериментальной и контрольной групп в начале формирующего эксперимента.

Результаты диагностики в конце формирующего эксперимента показали, что у большинства учащихся экспериментальной группы повысился уровень самоактуализации, в то время как уровень самоактуализации у одних подростков контрольной группы изменился незначительно, у других снизился и оказался значительно ниже результатов экспериментальной группы, а по некоторым показателям и ниже собственных начальных результатов.

Так, по шкале поддержки 71 % учащихся экспериментальной группы поднялся на новый, более высокий уровень по сравнению с собственными начальными результатами, в контрольной группе данный уровень был выявлен у 23 %.

По шкале креативности 54 % подростков экспериментальной группы значительно улучшили свои первоначальные результаты, в контрольной группе — только 9 %.

По шкале контактности у 54 % подростков экспериментальной группы наблюдался значительный прогресс, в контрольной группе данный показатель составил 23 %.

По шкале ценностных ориентаций 50 % подростков экспериментальной группы улучшили свои первоначальные результаты, в контрольной группе — 18 % подростков.

Прогресс по всем основным шкалам наблюдался у 12 % подростков экспериментальной группы, в контрольной группе таких подростков не выявлено. Значительное улучшение по трем шкалам показали 30 % учащихся экспериментальной группы, в контрольной группе — 4 %.

Метод G-критерия знаков подтвердил достоверность сдвига в исследуемом показателе подростков в экспериментальной группе до эксперимента и после него.

Обобщение результатов диагностики подростков экспериментальной и контрольной групп в конце формирующего эксперимента позволило сделать вывод о существенных позитивных изменениях в личности подростков экспериментальной группы, где изменения произошли по всем показателям: контактности, креативности, формирования ценностных ориентаций, стремления к самоактуализации (рис. 11).

В ходе формирующего эксперимента было доказано также, что совокупность педагогических условий организации проектной деятельности и технология проектной деятельности оказывают положительное влияние на самоактуализацию подростков.

Особенности технологии проектной деятельности, способствующей самоактуализации старших подростков в образовательно-воспитательном процессе школы заключаются в том, что технология:

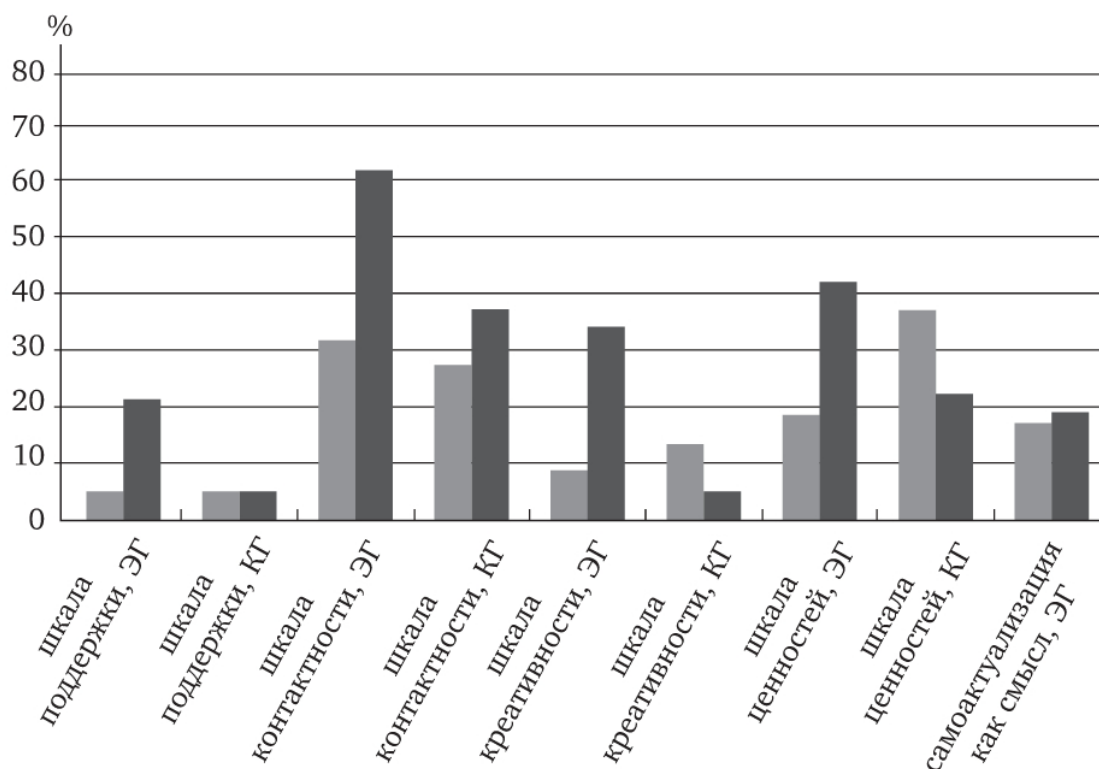


Рис. 11. Динамика процесса самоактуализации подростков экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ):

■ — начало эксперимента, ■ — конец эксперимента

- носит социально значимый характер;
- интегрирует учебную, внеурочную и внешкольную деятельность подростков, так как инициатива проекта исходит от учителя-предметника, а идея, основное направление проектной деятельности и социальная проблема определяются и формулируются подростками на уроке, при этом основой проектной деятельности может стать любой предмет гуманитарного цикла, а творческий подход учителя-предметника к организации образовательного процесса поможет подросткам увидеть социальную значимость преподаваемого им предмета;
- способствует сплочению как педагогического коллектива школы путем вовлечения учителей-предметников, не являющихся классными руководителями, а также социальных педагогов в воспитательную работу школы, так и учащихся путем создания разновозрастных групп;
- дает возможность включить в проектную деятельность большое количество субъектов (учащихся, педагогов), позволяет динамически увеличивать их количество, вовлекая новых учителей, школьников и их родителей;
- способствует созданию атмосферы сотрудничества и сотворчества в образовательно-воспитательном процессе школы;
- расширяет функции преподавателей (консультант, эксперт, советник, администратор), что создает благоприятные, доверительные отношения взрослых с подростками;

— конкретизирует деятельность субъектов на каждом из этапов, в частности, на этапах целеполагания и предварительного планирования;

— дает возможность варьировать содержание проектной деятельности, которая детерминирована традициями и особенностями педагогического коллектива, организующего данную деятельность.

Теоретическое и эмпирическое исследование по проблеме стимулирования самоактуализации старших подростков в процессе проектной деятельности позволило сделать ряд выводов.

Проектная деятельность будет способствовать самоактуализации старших подростков при выполнении совокупности ряда педагогических условий:

— организация практико-ориентированной деятельности, охватывающей как урок, так и внеурочное, внешкольное время;

— решение социально значимых задач через удовлетворение интересов и потребностей подростков: а) от интересов и потребностей подростков к личностно значимым социальным целям; б) от личностно значимых социальных целей к более высоким нравственным ориентирам;

— предоставление свободы и самостоятельности при выборе содержания и способов организации проектной деятельности;

— установление отношений сотрудничества, сотворчества взрослых и детей на всех этапах технологии проектной деятельности;

— самостоятельная постановка подростками целей проектной деятельности и их достижение;

— создание посредством проектной деятельности пространства, где формируются практические умения и навыки.

Технология проектной деятельности, способствующая самоактуализации подростков, должна включать ряд этапов: целеполагания и предварительного планирования проектной деятельности педагогами; организационно-мотивационный; коллективного планирования проектной деятельности; активной социальной работы; промежуточной рефлексии; расширения содержания проектной деятельности; итоговый.

Технология основана на принципах культуросообразности, сотрудничества, духовности, диалога, так как именно интеграция принципов культурно-исторического и антропоцентрического подходов позволяет успешно решить задачу самоактуализации подростков.

Результаты констатирующего эксперимента дали основания для следующих выводов: в условиях традиционной системы обучения и воспитания не происходит значительного повышения уровня самоактуализации подростков 13—15 лет, несмотря на то, что этот возрастной период является наиболее сенситивным для самоактуализации, поэтому необходима целенаправленная работа по самоактуализации подростков.

Результаты формирующего эксперимента, в ходе которого в течение двух лет реализовывалась технология, разработанная на основе теоретической модели педагогических условий организации проектной деятельности, способствующей самоактуализации, показали ее эффек-

тивность. Подростки экспериментальной группы стабильно прогрессировали на всем протяжении экспериментальной работы, показывая более высокие результаты по основным показателям самоактуализации, не только по сравнению с контрольной группой, но и по сравнению со своими первоначальными результатами.

Большинство подростков контрольной группы не смогли улучшить свои первоначальные результаты по основным показателям (исключение составляет шкала контактности), кроме того, у достаточно большого процента подростков наблюдался значительный регресс.

Гендерные различия процесса самоактуализации в экспериментальной группе к концу эксперимента стали незначительными, а по некоторым показателям исчезли, так как процесс самоактуализации мальчиков-подростков существенно активизировался.

В рейтинге жизненных смыслов подростков экспериментальной группы самоактуализация заняла одно из лидирующих мест (3 место), в рейтинге жизненных смыслов подростков контрольной группы самоактуализация не представлена.

2.7. Укрепление социального здоровья школьников средствами социально значимой проектной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий

*(исследование выполнено соискателем Э. И. Поднебесной¹,
научный руководитель — профессор Л. А. Байкова)*

Исследование по проблеме проходило в течение 2003—2009 годов. Проведя теоретический анализ работ по проблеме, учитывая особенности подросткового возраста, была разработана теоретическая модель реализации педагогических условий, способствующих формированию социального здоровья подростка в образовательно-воспитательном процессе школы.

Теоретическая модель базируется на концепции, включающей идеи гуманистической психологии, аксиологического и антропоцентрированного подходов:

— человек как биопсихосоциальная целостность и основная ценность (А. Маслоу, К. Роджерс, К. Д. Ушинский, В. И. Слободчиков, В. М. Бим-Бад, Л. А. Байкова);

— идеи метасистемного подхода; социальное здоровье человека взаимосвязано с социальным здоровьем общества (А. В. Карпов, А. В. Петровский, Л. А. Байкова);

— идеи о сущности и взаимосвязи психического, психологического и социального (И. В. Дубровина, Г. С. Никифоров, Б. С. Братусь, О. В. Хухлаева, Л. А. Байкова);

¹ Поднебесная, Э. И. Педагогические аспекты формирования социального здоровья подростков [Текст] / Э. И. Поднебесная : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Рязань : РГУ имени С. А. Есенина, 2010. — 20 с.

— идеи о совместной социально значимой деятельности как средстве социализации подростков, осуществляемой, в частности, через метод проектов (Д. Дьюи, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, Е. С. Полат, Н. Б. Крылова, Т. В. Громова, Л. М. Грачёва, О. В. Брыкова);

— идеи создания проблемной ситуации, проблемного вопроса, проблемного задания (Д. Дьюи, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, В. Оконь, М. Н. Скаткин, Л. М. Фридман);

— идеи о возможности использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, ускоряющие передачу знаний и накопленного социального опыта от одного человека к другому (И. В. Роберт, С. В. Панюкова, Е. И. Машбиц, Е. С. Полат, А. И. Яковлев);

— идеи о возможности организации проектной деятельности в учебной и внеклассной работе с применением информационно-коммуникационных технологий как на уроке, так и во внеурочное время, особенности использования компьютера на всех этапах учебного процесса (Г. С. Селевко, А. В. Хуторской, О. Ю. Латышев, Д. Д. Яшин, А. А. Толмачёва, Т. П. Бертенева, О. Ю. Латышев, Д. С. Гирин, А. В. Диков);

— идеи о роли общения, совместной социально значимой деятельности, творчества, детского самоуправления в развитии подростков (Г. М. Андреева, П. П. Блонский, Л. И. Божович, Р. А. Зобов, И. П. Иванов, В. А. Караковский, И. С. Кон, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, А. А. Реан, В. А. Сухомлинский, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон).

В ходе работы было уточнено понятие «социальное здоровье подростка», определяемое как интегративное личностное образование, характеризующееся гармоничными взаимоотношениями его со сверстниками, другими людьми, социумом, обществом и культурой и способствующее его эффективному развитию, а также позитивному влиянию, которое подросток оказывает на сверстников, других людей, общество и культуру в целом.

Учитывая специфику личностного развития старших подростков (стремление к самоутверждению, расширение сферы социальной активности, развитие процессов самосознания и самоопределения), была раскрыта сущность социального здоровья старших подростков, проявляющаяся в его показателях:

— адаптированность к социальной среде, проявляющаяся в чувстве собственного достоинства;

— социальная направленность, проявляющаяся в готовности подростка решать социально значимые проблемы в масштабах школы, города и т. д.;

— социальная активность, проявляющаяся в умениях привлечь для решения проблемы других людей и участвовать самим в решении социально значимой проблемы;

— осознание социальной значимости своих действий, проявляющееся в возникновении желания к дальнейшим исследованиям;

— готовность к саморазвитию, проявляющаяся в способности познать самого себя как личность;

— креативность, проявляющаяся в реализации творческого подхода к решению поставленной социально значимой проблемы.

Теоретическая модель, базирующаяся на концепции, включающей принципы антропоцентрированного, аксиологического и метасистемного подходов, раскрывает сущность социального здоровья старших подростков, его уровни (социально здоровый, условно социально здоровый, социально нездоровый), показатели и совокупность педагогических условий (социальная направленность разных видов деятельности — учебной, внешкольной, исследовательской, творческой, познавательной; организация проектной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий, интегрирующей учебную и внеклассную работу; проектная деятельность с информационно-коммуникационными технологиями должна носить ярко выраженную социальную направленность исследований, проводимых в ходе выполнения проекта; организация рефлексивной деятельности, направленной на установление причинно-следственных связей между преобразующей деятельностью человека и изменениями в окружающей природной среде; развитие детского самоуправления для организации социально значимой деятельности, способствующей развитию умений работы подростков в условиях детского коллектива; использование частично-поискового, проблемного, исследовательского методов в разных видах деятельности; отбор средств ИКТ, применяемых в учебно-воспитательном процессе, соответствующий требованиям социально-нравственной направленности, самореализации подростка; доступности для восприятия, осознания и последующего воспроизведения; развития мышления, воображения, творческой активности).

На основе теоретической модели была разработана программа реализации педагогических условий в образовательно-воспитательном процессе, способствующих формированию социального здоровья учащихся 8—9 классов.

В ходе констатирующего эксперимента (2005 год) было проведено изучение особенностей социального здоровья старших подростков средних общеобразовательных школ города Рязани (173 респондента) с помощью следующих методик: методика «Социально-психологическая адаптированность», тест «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей», методика В. Ю. Котлякова «Исследование системы жизненных смыслов», анкета «Мотивация учения», методика М. Рокича «Ценностные ориентации».

При обработке полученных данных была разработана система сопоставления результатов диагностики с тремя уровнями социального здоровья подростков: социально здоровый, условно социально здоровый, социально нездоровый.

Констатирующий эксперимент показал, что социально здоровых подростков 30,6 % (53 ученика), условно социально здоровых 42,8 %

(74 ученика), социально нездоровых — 26,6 % (46 учеников). Большинство школьников присущи признаки дезадаптированности: неприятие себя, конфликт с другими, ожидание внешнего контроля.

В списке инструментальных ценностей, выбранных школьниками, на последних местах стоят такие ценности, как активная деятельная жизнь, красота природы и искусства, познание (работа над собой), счастье других, творчество, уверенность в себе, а в списке терминальных ценностей — образование, ответственность, широта взглядов, эффективность в делах.

В 2006 году для проведения формирующего эксперимента были определены экспериментальная и контрольная группы учащихся 8-х классов средней общеобразовательной школы № 25 (всего 56 учащихся), имеющих приблизительно равные условия: возраст (14—15 лет), сходный гендерный состав (8А класс — 17 девочек, 10 мальчиков; 8Б класс — 18 девочек, 11 мальчиков), равный уровень успеваемости по географии (100 %).

Перед началом формирующего эксперимента была проведена стартовая диагностика, которая показала, что в экспериментальной группе социально здоровых подростков — 33 % (9 учеников), условно социально здоровых — 41 % (11 учеников), социально нездоровых — 26 % (7 учеников). В контрольной группе социально здоровых подростков — 28 % (8 учеников), условно социально здоровых — 41 % (12 учеников), социально нездоровых — 31 % (9 учеников). Таким образом, по уровням социального здоровья группы были сходны. Сходство было определено с помощью Q-критерия Розенбаума, используемого для статистической оценки различий между двумя рядами числовых значений.

В ходе формирующего эксперимента (2006—2007 годы) проверялась авторская программа «Проектная деятельность по курсу “География Рязанской области”», проводилась промежуточная диагностика, корректировалась система педагогических условий с целью повышения эффективности образовательного процесса в формировании социального здоровья.

Уроки, внеклассная работа и полевая практика, организованные в соответствии с предложенной системой педагогических условий, были направлены на развитие социальной направленности подростка, проявляющейся в готовности решать социально значимые проблемы, на развитие социальной активности, осознание социальной значимости своих действий, готовности к саморазвитию, творческого подхода в решении поставленной социально значимой проблемы. В 2007 году школьники работали над проектами, в частности, в ходе проекта «Паркам быть!» подростки разработали план парка своего микрорайона и дали его описание. Была интегрирована учебная деятельность с полевой практикой. Практическая работа «Городской ландшафт как один из видов антропогенных ландшафтов» явилась предшествующим этапом работы над проектом и способствовала дальнейшей мотивации к исследовательской деятельности. По результатам итоговой диаг-

ностики в экспериментальной группе количество социально здоровых школьников увеличилось на 5 человек (стало 52 %), количество условно социально здоровых осталось неизменным (41 %), количество социально нездоровых уменьшилось на 5 человек (стало 7 %) (рис. 12).

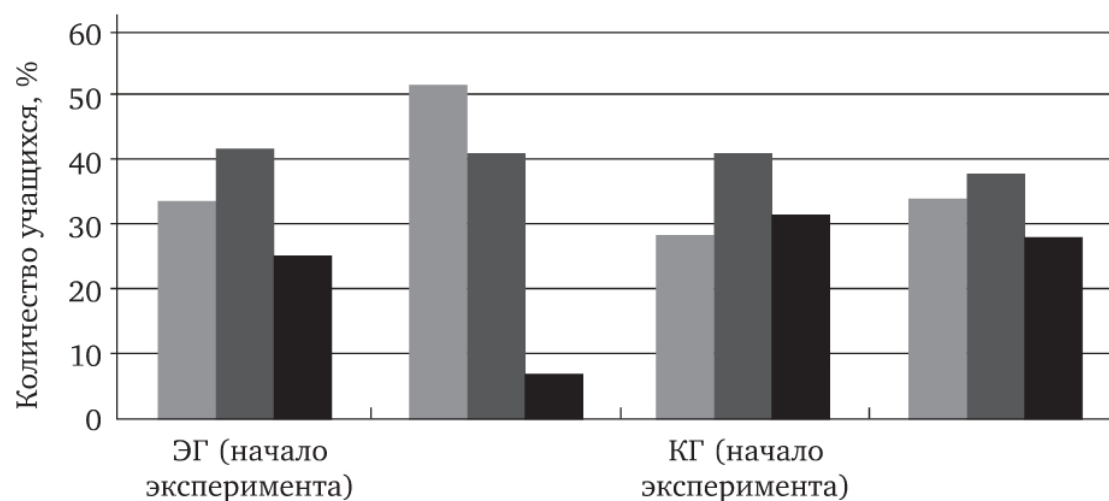


Рис. 12. Динамика изменения уровня социального здоровья подростков экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) в образовательно-воспитательном процессе школы (2006/2007 учебный год):

■ — социально здоровые, ■ — социально нездоровые,
■ — условно социально здоровые

В контрольной группе произошли незначительные изменения: количество школьников социально здоровых выросло на 2 человека (стало 34 %), условно социально здоровых уменьшилось на 1 человека (стало 38 %), социально нездоровых также уменьшилось на 1 человека (стало 28 %).

Статистическая достоверность полученных результатов подтверждена с помощью G-критерия знаков, предназначенного для установления сдвига исследуемого признака. Так, были зафиксированы заметные позитивные изменения в экспериментальной группе за период эксперимента.

В 2007—2008 годах для организации второго формирующего эксперимента нами были сформированы экспериментальная и контрольная группы из учащихся 9-х классов средней школы № 11 (всего 59 учеников), имеющих приблизительно равные стартовые условия: возраст (15—16 лет), сходный гендерный состав (9А класс — 17 девочек, 13 мальчиков; 9Б класс — 15 девочек, 14 мальчиков), равный уровень успеваемости по географии (100 %).

Было установлено, что в 9А классе (экспериментальная группа) социально здоровых учащихся 33 % (10 учеников), условно социально здоровых 47 % (14 учеников), социально нездоровых 20 % (6 учеников). В 9Б классе (контрольная группа) было выявлено социально здоровых учащихся 24 % (7 учеников), условно социально здоровых 41 %

(12 учеников), социально нездоровых 35 % (10 учеников). Стартовая диагностика показала сходство в уровнях социального здоровья в экспериментальной и контрольной группах, которое было установлено с помощью Q-критерия Розенбаума, используемого для статистической оценки различий между двумя рядами числовых значений.

В 2008 учебном году школьники работали над рядом проектов. Так, при работе над проектом «Почему вода в реке грязная?» учащиеся подготовили художественное и научное описание реки Оки, описание использования реки в хозяйственных целях, работали с информацией сайтов в Интернете (знакомились с законом о государственной охране и использовании объектов культурного наследия; с туристскими маршрутами «Таинственная Мещера», «Сказание о земле Рязанской», «Легенды мещерского леса»).

Учащимися были разработаны туристские маршруты «Битва на реке Воже», «Поозерье Рязанского края», «По старинным усадьбам Рязанщины». Часть школьников экспериментальной группы приняли участие в ежегодной областной ярмарке «Школьных компаний», на которой продемонстрировали результаты работы проектной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий и были награждены именными сертификатами и дипломами.

В ходе работы над проектами выполнялись следующие педагогические условия: социальная направленность проектной деятельности с информационно-коммуникационными технологиями в учебной и внеклассной работе; рефлексивная деятельность (подростки сопоставляли результаты исследования с результатами, полученными в ходе наблюдений на полевой практике, делали прогнозы о дальнейшем существовании и развитии исследуемых объектов); развитие детского самоуправления в классе, группе, между группами (подростки самостоятельно разбивались на группы, выбирали руководителя каждой группы, который в дальнейшем распределял задания и осуществлял текущий и итоговый контроль их выполнения, после чего происходило совместное обсуждение полученных результатов проводимых исследований); частично-поисковый, проблемный и исследовательский методы (подростки подбирали необходимые источники по исследуемой проблеме (материалы периодической печати, учебники, книги, сайты), анализировали источники информации, сравнивали информацию об исследуемых объектах).

Итоговая диагностика показала изменения в социальном здоровье большинства экспериментальной группы (рис. 13): количество социально здоровых школьников увеличилось на 5 человек (стало 50 %), количество условно социально здоровых уменьшилось на 2 человека (стало 40 %), количество социально нездоровых уменьшилось на 3 человека (стало 10 %).

В результате формирующего эксперимента произошли значительные изменения в показателях социального здоровья подростков экспериментальной группы: наблюдалось яркое проявление творчества,

ответственности и эффективности в делах; были отмечены ярко выраженное приятие себя и других, эмоциональный комфорт и ожидание внутреннего контроля; доминировала самореализация; социальные мотивы и мотивы сотрудничества были ярко выражены; наблюдался высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей.

В контрольной группе произошли незначительные изменения: количество социально здоровых школьников увеличилось на 1 человека (стало 28 %), количество условно социально здоровых осталось неизменным (41 %), социально нездоровых стало 31 % (рис. 13).

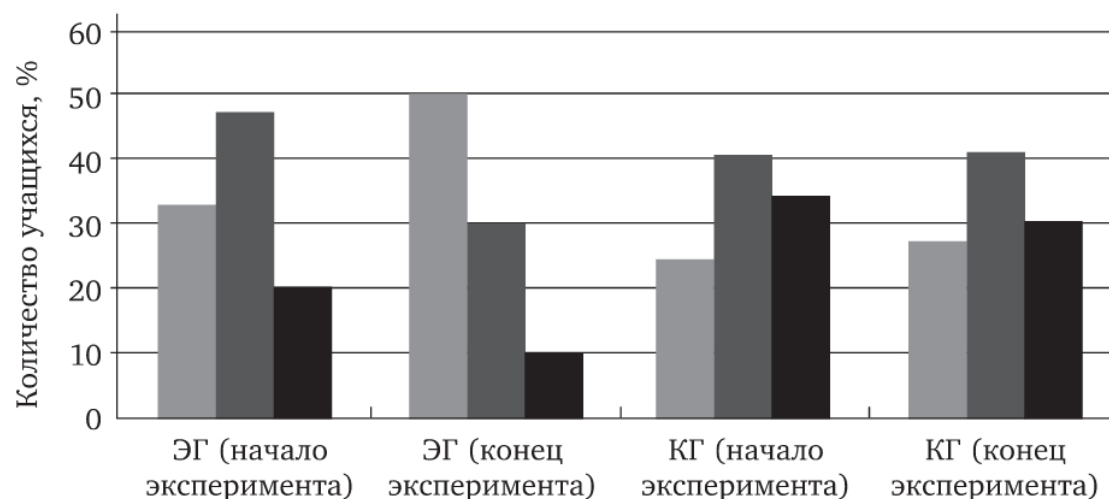


Рис. 13. Динамика изменения социального здоровья подростков экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) в образовательно-воспитательном процессе школы (2007/2008 учебный год):

■ — социально здоровые, ■ — социально нездоровые,
■ — условно социально здоровые

Статистическая достоверность полученных результатов подтверждена с помощью G-критерия знаков, предназначенного для установления сдвига исследуемого признака. Были зафиксированы заметные позитивные изменения в экспериментальной группе.

В целом результаты двух лет экспериментальной работы подтвердили гипотезу и корректность предложенной теоретической модели реализации педагогических условий, способствующих формированию социального здоровья подростка в образовательно-воспитательном процессе школы. Разработанная нами программа учебного курса при реализации совокупности педагогических условий стимулирует формирование социального здоровья школьников в образовательно-воспитательном процессе при обучении географии.

Принимая участие в различных видах деятельности, подросток усваивает нормы, ценности, идеалы, познает окружающий мир. Происходит процесс социализации, важным фактором которой является совместная социально значимая деятельность, осуществляемая через метод проектов. Общение подростков в ходе проектной деятельности с использова-

нием информационно-коммуникационных технологий предполагает их включение не только в учебную, но и во внеклассную работу (проведение экскурсий, полевых исследований), в ходе которой расширяется сфера общения, возникает стремление к дальнейшему решению социально значимых проблем. Проектная деятельность с информационно-коммуникационными технологиями, осуществляемая подростками, должна носить ярко выраженную социальную направленность, проявляющуюся в возникновении мотивации к исследованию социально значимых проблем школы, города, района, страны, способствующему позитивному развитию общества и его преобразованию. В ходе проектной деятельности подросток осознает значимость решаемой проблемы как для себя, так и для общества в целом.

Положительный результат формирующего эксперимента дал основание для составления методических рекомендаций по реализации соответствующей совокупности педагогических условий, способствующих формированию социального здоровья подростков, в частности, при обучении географии.

2.8. Ценностные ориентации студенческой молодежи как показатель социального здоровья

*(исследование выполнено студентом 3 курса факультета истории
и международных отношений Ю. Толмачёвым¹,
научный руководитель — профессор Л. А. Байкова)*

Социальная направленность личности — важнейший показатель социального здоровья детей и молодежи. Содержательной характеристикой социальной направленности выступают ценностные ориентации — сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру. Ядром ее является мотив, как основа формирования четкой иерархии ценностей. В настоящее время в связи с привлечением школьников к средствам интернет-общения все более актуальной становится проблема формирования нового образа Я — «сетевого Я», так называемая «сетевая идентификация».

Ценностные ориентации обучающихся определяются как интегральное (когнитивно-эмоционально-волевое) свойство и состояние готовности школьника к тому, чтобы сознательно определить и оценить свое местоположение во времени и пространстве социальной среды,

¹ Толмачев Ю. Изучение интернет-зависимости современной молодежи [Текст] / Ю. Толмачев // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы международной научно-практической конференции / под ред. Л. А. Байковой А. Н. Сухова, Н. А. Фоминой. — Рязань : РГУ имени С. А. Есенина, 2009. — С. 469—473.

избрать стиль общения в интернет-среде и выработать способы преобразования «сетевого Я».

Необходимо отметить, что Н. М. Мухамеджанова считает необходимым выделять три основных компонента в структуре ценностей: когнитивный, эмотивный и поведенческий. Когнитивный есть элемент знания, эмотивный — эмоциональная составляющая, вытекающая из оценки; поведенческий связан с реализацией ценностных ориентаций в поведении личности. Отсюда следует, что процесс формирования ценностей посредством интернет-среды носит вариативный характер и может изменяться в зависимости от конкретной ситуации.

Важно подчеркнуть, что для старшеклассника основная проблема использования электронных средств коммуникации заключается в неконструированности представлений о себе. Их отношение к себе основывается не на реальном положении вещей, а скорее на идеализации результатов своих неосуществленных планов. Интернет-среда служит подходящим местом для развития механизма оценки деятельности в сетевом общении, допускающим возможность экспериментировать с образом Я в настоящем, опосредованном анонимной средой.

Как отмечает С. М. Яницкий, характерной чертой старшеклассников является формирование жизненных планов, возникающих в результате обобщения личностных целей, иерархизации мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций. Появление жизненных планов, выступающих, по его мнению, как явления одновременно социального и этического порядка, характеризуется различием вопросов «Кем быть?» и «Каким быть?», то есть обособлением процессов профессионального и морального самоопределения. Тем самым в юношеском возрасте складывается собственное мировоззрение человека, создающее возможность формирования внутренней, автономной системы ценностей.

Практический этап нашего исследования включал анкетирование старшеклассников по вопросам, перечисленным ниже.

1. С какого возраста Вы общаетесь в Интернете? (Выберите один из вариантов: 12, 13, 14, 15, 16 лет, свой вариант.)

2. Укажите из перечисленного, какие виды работ наиболее значимы для Вас в школьной жизни? (Подчеркните один из вариантов: участие в кружках; участие в гражданских акциях класса, школы (оказание помощи ветеранам, участие в школьных советах, общественных делах и др.); анализ содержания учебника и выполнение учебных заданий; самооценка результатов своей учебной деятельности.)

3. Какие формы интернет-общения Вы предпочитаете? (Расставьте в порядке значимости для Вас: чаты, блоги, аськи, форумы, онлайн-игры, переписки по email, интернет-конференции, сайты для общения «В контакте», «Одноклассники».)

4. Сколько времени в день Вы выделяете на подготовку домашнего задания на все уроки? (Выберите один из вариантов: 1,5 часа; 2 часа; 3 часа; впишите свой вариант; не выполняю вообще.)

5. Какой из представленных ниже источников Вы используете чаще всего? (Выберите один из вариантов: учебник, Интернет, дополнительная литература.)

6. Считаете ли Вы необходимым, чтобы у Вас были сформированы следующие способности и умения? (Расставьте их в порядке значимости для Вас (по убывающей): 1 — очень важно, 2 — менее важно и т. д.; способность анализировать свои поступки и решения; умения учиться (в том числе, используя средства компьютера); умение адаптироваться к условиям жизни в обществе; умение ценить искусство; способность вызывать уважение и любовь со стороны окружающих людей; умение беззаботно развлекаться; умение отстаивать свою гражданскую позицию; взаимодействовать и общаться в сети).

7. Как часто Вы общаетесь посредством Интернета? (Выберите один из вариантов: ежедневно; редко; свой вариант.)

8. Ниже предложен список утверждений. Расставьте их в порядке выраженности у Вас: я всегда участвую в школьных акциях (милосердия, оказания помощи ветеранам Великой Отечественной войны и др.); я всегда интересуюсь событиями и проблемами, происходящими в нашей стране; я хочу участвовать в выборах; я знаю свои права и обязанности как гражданина России; я стараюсь отстаивать свое мнение и свою гражданскую позицию в школе; я всегда готов принять и понять позицию другого человека.

9. Трудно ли Вам держаться на одном уровне со всем классом? (Выберите один из вариантов: да; нет; другой вариант.)

10. Волнуетесь ли Вы, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько Вы знаете материал? (Выберите один из вариантов: да; нет; другой вариант.)

11. Интересна ли Вам история Рязанского края и России? (Выберите один из вариантов: да; нет; другой вариант.)

12. Что для Вас значит патриотизм? (Выберите один из вариантов: бескорыстное отношение к Родине; готовность к самопожертвованию; позитивное отношение к Родине; патриотизм был у прошлых поколений.)

13. Случается ли с Вами, что Вы не желаете высказываться на уроке, потому что боитесь сделать глупую ошибку? (Выберите один из вариантов: да; нет.)

14. Часто ли Вы задумываетесь о совершенных поступках? (Выберите один из вариантов: да; нет; не знаю.)

15. Расставьте в порядке значимости для Вас следующие ценности: семья, любовь, карьера, друзья, здоровье, учеба, Интернет.

16. Умеете ли Вы контролировать свои эмоции? (Выберите один из вариантов: да; нет; не знаю.)

Предложенные вопросы были направлены на выявление ценностных ориентаций учащихся. Количество респондентов составило 100 школьников 10—11 классов школы № 65 города Рязани. Более 70 % обследуемых отметили, что анализ содержания учебника и выполнение учебных

заданий, а также самооценка результатов учебной деятельности у них сформированы на достаточном уровне, приоритет ценности учебного познания уступает процессам рефлексии. Так, один из респондентов 11 класса отметил, что «учеба — это средство, но не цель, важно раскрыть и развить свой потенциал». Установлено, что у 35 % учащихся средняя продолжительность подготовки к урокам составляет 30—40 минут, у 40 % учащихся — 1,5 часа, у 25 % старшеклассников — 2 часа и более.

Иерархия ценностей представлена у обучающихся следующим образом: 1) любовь — 20,5 %; 2) друзья — 19,5 %; 3) Интернет — 17,5 %; 4) семья — 15,9 %.

При подготовке к учебным занятиям в основном используется интернет-пространство как основной источник информации при подготовке к занятиям. Данный вариант ответа выбрали 79,5 % опрошенных. В системе приоритетов для школьников в сфере интернет-коммуникации на первом месте стоят сайты для общения «В контакте», «Одноклассники» (50 % респондентов); на втором — «Аська» (19,8 %), на третьем — он-лайн игры (10 %). При интернет-общении старшеклассники предпочитают следующие установки: «я всегда готов принять и понять позицию другого человека» (51 % обследуемых поставил первым пунктом); «я всегда интересуюсь событиями и проблемами, происходящими в нашей стране» (76 % поставили вторым пунктом); «я знаю свои права и обязанности как гражданина России» (48 % поставили третьим пунктом); «я стараюсь отстаивать свое мнение и свою гражданскую позицию в школе» (65 % поставили четвертым пунктом); «я всегда участвую в школьных акциях (милосердия, оказания помощи ветеранам Великой Отечественной войны и др.)» (68 % поставили пятым пунктом); «я хочу участвовать в выборах» (97 % поставили последним пунктом).

Следует отметить, что для большинства опрошенных (44 %) важнейшей потребностью является формирование способности вызывать уважение и любовь со стороны окружающих людей, 22 % школьников считают, что необходимо взаимодействовать и общаться в сети; 39,5 % общаются в Интернете с 13 лет; 27,5 % респондентов — с 15 лет и лишь 10,5 % — с 16 лет. На вопрос о частоте общения посредством Интернета 74,3 % респондентов ответили, что используют интернет-технологии ежедневно. На вопрос о том, испытывают ли учащиеся волнение при ответе на уроках, один из респондентов написал, что «постоянное сидение в аське приводит к конфликтам с учителями, не знаю, что здесь такого необычного».

Кратко представленные отдельные результаты комплексного исследования социального здоровья детей, подростков и молодежи, которое проводится участниками научно-исследовательской лаборатории «Школа как развивающая система», говорят о многоаспектности заявленной актуальной комплексной научной психолого-педагогической проблемы, требующей дальнейшей теоретико-методологической и практической разработки.

Глава 3

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО УКРЕПЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

3.1. Городская экспериментальная площадка «Краеведение как средство формирования гражданской позиции школьников»

Формы, методы, средства воспитательной работы в образовательных учреждениях, способствующие укреплению социального здоровья детей и подростков, экспериментально проверялись в течение многих лет в ходе экспериментальной работы, которая была организована научно-исследовательской лабораторией «Школа как развивающая система» (научный руководитель — Л. А. Байкова) на базе городской экспериментальной площадки, которая действовала в 2001—2006 годах, в 2009 году была открыта еще одна городская экспериментальная площадка «Профилактика и предупреждение агрессивного поведения школьников» на базе МОУ СОШ № 56 города Рязани (директор И. В. Наумова, завуч Л. Н. Разина).

В главе 2 были кратко представлены результаты формирующего эксперимента, проведенного на базе девяти общеобразовательных школ по проблеме «Краеведение как средство формирования гражданской позиции школьников». Созданная система работы повлияла на положительную динамику изменения личности подростков (см. 2.1).

Эксперимент доказал эффективность содержания программ учебно-воспитательной работы, разработанных на краеведческом материале, а также эффективность интерактивных методик, способствующих формированию гражданской позиции подростков. Содержательный компонент воспитательно-образовательной системы, способствующей становлению гражданской позиции, включает разные виды социально значимой деятельности, в которой школьники в сотрудничестве со взрослыми активно участвуют в поддержании и развитии культуры правовых и межнациональных отношений, в творческом осмыслении и реализации социальных и духовных ценностей прошлого и настоящего, постепенном совершенствовании современного гражданского

общества. Дети и подростки должны обладать знаниями о гражданском обществе, об историко-культурном наследии страны и своего края, традициях, образе жизни народа, нормах отношений в семье, обществе с учетом национальных и местных особенностей народов и регионов, составляющих уникальный тип цивилизации — российскую цивилизацию.

Краеведение является важным средством решения задач воспитания гражданственности и гражданской позиции подрастающего поколения, так как органично наполняет нравственно-правовыми нормами и национальными ценностями содержательный и организационный (формы, методы, средства краеведческой работы) компоненты воспитательно-образовательного процесса. Необходимо лишь выявить оптимальные пути осуществления организационно-педагогических, методических, технологических и управленческих способов осуществления образовательно-воспитательного процесса, включающего в себя и краеведение.

Краеведение как система видов совместной деятельности взрослых и детей (познавательной, исследовательской, преобразовательной, ценностно-ориентированной, коммуникативной, охранной) обладает богатым воспитательным потенциалом. Объектами краеведческой работы выступают различные явления: природа (геологическое строение, рельеф, полезные ископаемые, климатические условия, почва, растительный и животный мир), население и экономика (производственные предприятия, промыслы, поселения), история (памятники истории и культуры, достопримечательности, улицы, площади, исторические факты, даты, события, трудовые свершения и военные подвиги, культуру края, этнографические особенности быта, народное творчество и промыслы, устное народное творчество, все виды и жанры искусства, архитектура, литература). Все объекты могут стать важными средствами ценностно-ориентированной деятельности, в ходе которой происходит осознание школьниками значимости для себя, для общества, человечества достижений родного края, пробуждается гордость и воспитывается ответственность за сохранение материальных и духовных ценностей и их приумножение. Поэтому краеведческая работа выступает средством интеграции не только всех учебных дисциплин, но и всех видов воспитывающей деятельности в целостном педагогическом процессе.

Краеведческая работа — эффективное средство включения учащихся в активную исследовательскую и поисковую работу, направленную на изучение истории родного края, культуры населяющих его народов и народностей, сохранение памятников истории и культуры, заповедных природных зон.

Краеведение создает условия для сотрудничества детей и взрослых (учителей, родителей, обществоведов, политиков, экологов, деятелей науки, культуры, представителей разных слоев населения).

Краеведческая работа является основой сотрудничества школ с учреждениями системы дополнительного образования, учреждениями

культуры, общественными организациями. Она может стать средством, объединяющим усилия государственных и общественных, научных и религиозных организаций, детских и молодежных клубов, объединений ветеранов, средством гражданского единения.

Участие в гражданских социальных инициативах, осуществление творческих проектов по изучению родного края, сохранению исторических и культурных памятников, по обустройству быта граждан, сохранению экологического равновесия в природе и обществе, по оздоровлению образа жизни на местах приобщает детей и взрослых к самоуправлению и субъект-субъектному взаимодействию в образовательно-воспитательных учреждениях, во внешкольной среде, в системе дополнительного образования. Организационно школа может включить в систему краеведческой работы учреждения культуры, дополнительного образования, клубы, детские и юношеские общественные организации, центры творчества и туризма не только города, но страны и всего мира. Здесь велика роль Интернета, так как связь с музеями, выставками, обществами и клубами, школами других городов и стран позволяет понять значение достижений своих земляков (ученых, поэтов, писателей, композиторов, художников, политических деятелей, полководцев и героев войны) для других народов и человечества в целом. Воспитание гражданственности начинается с пробуждения гордости за свою родную землю и ответственности за ее судьбу.

Краеведческая работа имеет эффективные средства, раскрывающие внутренний потенциал каждого ребенка посредством создания условий, способствующих его самоопределению, самореализации, формированию гражданской позиции.

В 2001 году Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Научно-исследовательский институт семьи и воспитания Российской академии образования, Управление образования, науки и молодежи администрации города Рязани, Информационно-диагностический (методический) центр, рязанские школы № 3, 6, 8, 10, 44, 45, 46, 56, 67 заключили договор о научном сотрудничестве. На основе этого договора была создана городская экспериментальная площадка по проблеме «Краеведение как средство воспитания гражданской позиции школьников», в которой педагогические коллективы вышеназванных школ осуществляют научно-исследовательскую работу по разным аспектам проблемы.

Цель научного исследования — определить оптимальное содержание, эффективные формы, средства и методы краеведческой работы школы в сотрудничестве с учреждениями культуры, дополнительного образования и другими организациями и объединениями, способствующие воспитанию гражданской позиции школьников.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность понятия «гражданская позиция», признаки и показатели проявления этого феномена в подростковом и юношеском возрасте.

2. Разработать методику диагностики этого феномена в образовательно-воспитательном процессе.

3. Разработать систему краеведческой работы школы в сотрудничестве с учреждениями культуры, дополнительного образования и другими организациями и объединениями, способствующую интеграции содержания образования и повышению эффективности воспитательного процесса.

4. Апробировать в ходе опытно-экспериментальной работы формы, методы и средства краеведческой работы, способствующие развитию гражданской позиции учащихся.

5. Обобщить результаты научного исследования (авторские программы учебных курсов, программы воспитательной работы, методические рекомендации, учебно-методические комплексы).

Объект исследования — система краеведческой работы в образовательно-воспитательных процессах школы и учреждений дополнительного образования.

Предмет исследования — содержание, формы, средства, методы краеведческой работы, способствующие развитию гражданской позиции учащихся.

Гипотеза — эффективность воспитания гражданской позиции учащихся в образовательно-воспитательном процессе повысится при выполнении ряда условий:

— осуществление краеведческой работы на гуманистических принципах самоопределения человека (диалогическое межличностное общение, интерактивное сотрудничество, личностно-рефлексивный подход, свобода выбора, открытость целей, содержания и форм воспитательно-образовательного процесса);

— отбор краеведческого материала для учебно-воспитательного процесса на принципах диалога культур, уважения культурных ценностей народов, веротерпимости и толерантности;

— оптимальное использование краеведческого материала в программах учебных предметов и программах воспитательной работы через интеграцию;

— создание системы сотрудничества школы с учреждениями культуры, дополнительного образования в организации краеведческой работы;

— единство социальной, правовой, нравственной направленности поискового и охранного аспектов краеведческой работы.

Методы исследования: теоретический анализ источников, изучение и обобщение педагогического опыта учителей своей школы и школ Рязани и России, педагогический эксперимент, эмпирические методы (наблюдение, беседы, анкетирование, тестирование, интервьюирование, сопоставление независимых характеристик, социометрия).

Задачи экспериментальной работы:

1. Отобрать содержание и формы системы краеведческой работы как эффективные средства воспитания гражданской позиции школьников;

2. Апробировать показатели и методики диагностики сформированности гражданской позиции школьников.

База опытно-экспериментальной работы: средние общеобразовательные школы № 3, 6, 8, 10, 44, 45, 46, 56, 67 города Рязани.

Время проведения эксперимента: 2001—2006 годы.

Прогнозируемые результаты экспериментальной работы:

Методический результат — создание учебно-методического комплекса по учебным предметам с 1 по 11 классы (авторские программы учебных курсов, факультативов, методические рекомендации, дидактический материал) и по воспитательной работе (программы, методические рекомендации, учебно-методические комплексы, школьные музеи, центры).

Формы промежуточного и итогового контроля — тезисы докладов на научно-практических конференциях, положительные отзывы на авторские программы и методические рекомендации, защита учителями авторских программ и технологий на более высокие квалификационные разряды, опубликованные учебно-методические и учебные пособия.

Воспитательно-образовательный результат — развитие гражданской позиции подростков и старших школьников, рост социальной мотивации и повышение социальной активности учащихся 1—11 классов в экспериментальных классах, личностное и нравственное самоопределение.

Средства промежуточного и итогового контроля — сравнение уровня развития гражданской позиции старших школьников и подростков в экспериментальных и контрольных классах.

Практическое значение научно-исследовательской и экспериментальной работы по теме «Краеведение как средство воспитания гражданской позиции школьников»:

1. Разработка методических рекомендаций, авторских программ, учебно-методических комплексов по использованию краеведения в системе гражданского воспитания школьников (для образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования Российской Федерации).

2. Отобранный и апробированный краеведческий материал может быть использован в образовательно-воспитательном процессе общеобразовательных, средних специальных и высших учебных заведений Рязанского региона, учреждений дополнительного образования.

3. Разработанные авторские программы, методические рекомендации, учебно-методические комплексы могут использоваться учителями школ Рязанского региона, на курсах повышения квалификации работников образования, при подготовке будущих учителей в педагогических вузах и училищах.

4. Методики диагностики воспитания гражданской позиции школьников могут использоваться учителями, руководителями школ, работниками управления образования, инспекторами в системе монито-

ринга качества целостного педагогического процесса образовательных учреждений.

Этапы деятельности городской экспериментальной площадки (2001—2006 годы)

I. 2001—2002 учебный год. Подготовка теоретического и методического обеспечения опытно-экспериментальной работы.

II. 2001—2003 учебные годы. Осуществление педагогического эксперимента.

III. Май — август 2003 года. Обобщение и оформление результатов научно-исследовательской работы. Отчет в лаборатории гражданского воспитания НИИ семьи и воспитания Российской академии образования. Коррекция проведения опытно-экспериментальной работы.

IV. 2003—2006 учебные годы. Продолжение опытно-экспериментальной работы.

V. Октябрь 2006 года. Итоговый отчет о результатах научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы в лаборатории гражданского воспитания НИИ семьи и воспитания Российской академии образования.

Для отслеживания эффективности опытно-экспериментальной работы в школах по рассматриваемой нами проблеме были разработаны показатели сформированности гражданской позиции: ценностные ориентации; социальная мотивация; знание основных правовых и нравственных норм, соответствующих общечеловеческим ценностям; знание своего края; проявление ответственности, умение взять ответственность на себя; социальная активность; креативность; самостоятельность; диалогичность в общении; умение разрешать конфликты; умение сотрудничать; проявление уважения и толерантности к людям разных национальностей и вероисповедания.

В соответствии с показателями отобран комплекс методик психолого-педагогической диагностики сформированности гражданской позиции школьников: тесты Т. Лири, тест «Лидер», КОС (коммуникативные и организаторские склонности), «Оценка способов реагирования в конфликте», анкетирование по выявлению знаний учащимися правовых, нравственных норм, общечеловеческих ценностей, культуры, истории и природы родного края, наблюдение, изучение результатов социально значимой деятельности учащихся.

Каждая школа исследует один из аспектов проблемы и решает одну из задач экспериментальной работы, которая отражена в техническом задании. Фрагменты из технических заданий представлены ниже. Работа городской экспериментальной площадки координируется научно-исследовательской лабораторией Рязанского государственного университета «Школа как развивающаяся система» (научный руководитель — Л. А. Байкова); заместители директоров школ по научно-методической работе возглавляют группы учителей-экспериментаторов в своих педагогических коллективах. Фрагменты технических заданий отражают вариативность аспектов исследуемой проблемы.

Средняя школа № 8

Цель опытно-экспериментальной работы:

— создание целостной системы краеведческой работы школы в сотрудничестве с учреждениями культуры и дополнительного образования, способствующей воспитанию гражданской позиции школьников.

Содержание работы:

— реализация модели целостной системы краеведческой работы школы с учреждениями культуры и дополнительного образования;

— отбор оптимального содержания краеведческого материала, эффективных форм и средств краеведческой работы школы в сотрудничестве с учреждениями культуры и дополнительного образования.

Ожидаемые результаты:

— целостная система краеведческой работы школы в сотрудничестве с учреждениями культуры и дополнительного образования, способствующая воспитанию гражданской позиции школьников;

— авторские программы учебных курсов, включающих краеведческий материал;

— программа целостной системы краеведческой работы школы в сотрудничестве с учреждениями культуры и дополнительного образования, способствующей воспитанию гражданской позиции школьников;

— методические рекомендации по созданию целостной системы краеведческой работы школы в сотрудничестве с учреждениями культуры и дополнительного образования, способствующей воспитанию гражданской позиции школьников;

— создание школьного музея и его развитие.

Средняя школа № 6

Цель опытно-экспериментальной работы:

— создание целостной системы краеведческой работы школы в сотрудничестве с учреждениями культуры и дополнительного образования, способствующей социализации и воспитанию гражданской позиции школьников.

Содержание работы:

— реализация модели целостной системы краеведческой работы школы с учреждениями культуры и дополнительного образования, способствующей социализации и воспитанию гражданской позиции школьников;

— отбор оптимального содержания краеведческого материала, эффективных форм и средств краеведческой работы школы в сотрудничестве с учреждениями культуры и дополнительного образования.

Ожидаемые результаты:

— целостная система краеведческой работы школы в сотрудничестве с учреждениями культуры и дополнительного образования, способствующей социализации и воспитанию гражданской позиции школьников;

— авторские программы учебных курсов, включающих краеведческий материал и учитывающих специфику школы с углубленным изучением французского языка;

— программа целостной системы воспитательной работы, включающей краеведение в сотрудничестве с учреждениями культуры и дополнительного образования, способствующей социализации и воспитанию гражданской позиции школьников;

— методические рекомендации по созданию целостной системы краеведческой работы школы в сотрудничестве с учреждениями культуры и дополнительного образования, способствующей социализации и воспитанию гражданской позиции школьников.

Средняя школа № 45

Цель опытно-экспериментальной работы:

— создание целостной программы использования краеведческого материала в учебно-воспитательном процессе (с 1 по 11 класс) как средства воспитания гражданской позиции школьников.

Содержание работы:

— реализация модели целостной программы использования краеведческого материала в учебно-воспитательном процессе (1—11 классы) как средства воспитания гражданской позиции школьников;

— отбор оптимального содержания краеведческого материала для программ учебных курсов (с 1 по 11 класс) и проведения внеклассной воспитательной работы.

Ожидаемые результаты:

— программа использования краеведческого материала в учебно-воспитательном процессе (1—11 классы) как средство воспитания гражданской позиции школьников;

— раздаточный материал по краеведению для использования в целостном учебно-воспитательном процессе (с 1 по 11 класс) с целью воспитания гражданской позиции школьников.

Средняя школа № 46

Цель опытно-экспериментальной работы:

— создание целостной системы краеведческой работы (этнографическое направление) в школе, способствующей воспитанию гражданской позиции школьников.

Содержание работы:

— реализация модели целостной системы краеведческой работы (этнографическое направление) школы, способствующей воспитанию гражданской позиции школьников;

— отбор оптимального содержания краеведческого и этнографического материала, эффективных форм и средств краеведческой работы школы, способствующей воспитанию гражданской позиции школьников.

Ожидаемые результаты:

- целостная система краеведческой работы (этнографическое направление) в школе, способствующая воспитанию гражданской позиции школьников;
- авторские программы учебных курсов и внеклассной воспитательной работы, включающих краеведческий и этнографический материал;
- методические рекомендации по проведению активных форм внеклассной воспитательной работы с использованием краеведческого и этнографического материала, способствующих воспитанию гражданской позиции школьников;
- этнографический музей и его развитие.

Средняя школа № 56

Цель опытно-экспериментальной работы:

- создание целостной системы включения краеведческой работы в учебно-воспитательный процесс (с 1 по 11 класс), стимулирующей воспитание гражданской позиции школьников.

Содержание работы:

- реализация модели целостной системы включения краеведческой работы в учебно-воспитательный процесс, стимулирующей воспитание гражданской позиции школьников;
- отбор оптимального содержания краеведческого материала для программ учебных курсов (с 1 по 11 класс) и проведения внеклассной воспитательной работы;
- отбор эффективных форм краеведческой работы (с 1 по 11 класс), стимулирующих воспитание гражданской позиции школьников.

Ожидаемые результаты:

- образовательно-методический комплекс (авторские программы учебных и факультативных курсов, программы внеклассной воспитательной работы с использованием краеведения, методические рекомендации по проведению активных форм учебно-воспитательного процесса (с 1 по 11 класс)), стимулирующих воспитание гражданской позиции школьников; развитие кабинета краеведения.

Средняя школа № 67

Цель опытно-экспериментальной работы:

- разработка управленческой технологии включения краеведческой работы в учебно-воспитательный процесс школы (с 1 по 11 класс), стимулирующей воспитание гражданской позиции учащихся.

Содержание работы:

- реализация модели целостной системы управления по включению краеведческой работы в учебно-воспитательный процесс, стимулирующей воспитание гражданской позиции школьников;
- отбор оптимального содержания краеведческого материала для программ учебных курсов и проведения внеклассной воспитательной работы;

— отбор эффективных форм краеведческой работы, стимулирующих воспитание гражданской позиции школьников.

Ожидаемые результаты:

— методические рекомендации по осуществлению управленческой технологии включения краеведческой работы в целостный учебно-воспитательный процесс;

— образовательно-методический комплекс (авторские программы учебных и факультативных курсов, программы внеклассной воспитательной работы с использованием краеведения, методические рекомендации по проведению активных форм учебно-воспитательного процесса, стимулирующих воспитание гражданской позиции школьников).

Средняя школа № 10

Цель опытно-экспериментальной работы:

— отбор оптимального содержания краеведческого материала, стимулирующего развитие речи и воспитание гражданской позиции учащихся с проблемами в развитии.

Содержание работы:

— реализация модели целостной системы использования краеведческого материала в учебно-воспитательном процессе, стимулирующего речевое развитие и воспитание гражданской позиции школьников.

Ожидаемые результаты:

— образовательно-методический комплекс (авторские программы учебных курсов, программы внеклассной воспитательной работы с использованием краеведения, методические рекомендации по проведению активных форм и методов учебно-воспитательного процесса), стимулирующий развитие речи и воспитание гражданской позиции школьников.

Средняя школа № 44

Цель опытно-экспериментальной работы:

— отбор оптимального содержания краеведческого материала, интегрированного в программы учебных курсов с 1 по 11 класс.

Содержание работы:

— реализация модели целостной системы использования краеведческого материала, интегрированного в программы учебных курсов и внеклассной воспитательной работы, стимулирующей воспитание гражданской позиции школьников.

Ожидаемые результаты:

— образовательно-методический комплекс (авторские программы учебных курсов с интегрированным краеведческим материалом, программы внеклассной воспитательной работы с использованием краеведения, методические рекомендации по проведению активных форм и методов учебно-воспитательного процесса), стимулирующий воспитание гражданской позиции школьников.

Средняя школа № 3

Цель опытно-экспериментальной работы:

— разработка эффективных методик организации краеведческой работы, стимулирующей воспитание гражданской позиции учащихся.

Содержание работы:

— апробация методики проектной деятельности старших подростков, методики интегрирования краеведческого материала в учебные программы начальной школы;

— разработка методического обеспечения авторской программы «История Рязанского края».

Ожидаемые результаты:

— технология проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе;

— методические рекомендации по проведению активных форм и методов учебно-воспитательного процесса, стимулирующих воспитание гражданской позиции школьников, создание музея истории школы.

Научно-исследовательская работа по заявленной проблеме проводится в школах, имеющих разный опыт использования краеведения, так как экспериментально отбираются оптимальные условия включения краеведческой работы в воспитательно-образовательные системы школ и в целостное воспитательно-образовательное пространство города с целью воспитания гражданской позиции подрастающего поколения в системе любого образовательно-воспитательного учреждения.

В ходе эксперимента реализовывались принципы антропоцентрического подхода к организации образовательно-воспитательного процесса (принцип ценности человека, целостности человека как биопсихосоциальной сущности, принцип самоорганизации и саморазвития, принцип субъектной позиции учителей и воспитанников в образовании и саморазвитии, принцип рефлексивности, принцип субъект-субъектного взаимодействия, диалогичности и сотрудничества, принцип опоры на жизненный опыт субъектов образовательного процесса и др.).

Важнейшим итогом работы экспериментальной площадки стала разработка методических рекомендаций по организации кооперативной, ценностно-ориентированной и рефлексивной деятельности учащихся, которые стимулируют развитие гражданской позиции и благотворно влияют на укрепление социального здоровья подростков, так как в ходе данных видов деятельности развиваются рефлексивные умения и умения субъект-субъектного взаимодействия между детьми, между детьми и взрослыми, формируется субъектная позиция, развивается система ценностных ориентаций.

Достижению этих же задач способствуют авторские технологии организации и проведения социальной проектной деятельности, которые были разработаны учителями и успешно апробированы в течение ряда лет на базе городской экспериментальной площадки.

3.2. Методические рекомендации по организации рефлексивной деятельности учащихся

1. При разработке программ учебных курсов и составлении конспектов блока уроков и отдельных занятий рекомендуется:

1.1. Каждый урок рассматривать в системе, блоке уроков, тогда выстраивается таксономия целей и задач каждого урока, прослеживается динамика развития умений учащихся: умения анализа и оценки, которые должны переходить в умения взаимооценки и взаимоанализа, а затем к самооценке и самоанализу.

1.2. В структуре урока необходимо выделять этапы, на которых ребенок может поучаствовать в анализе, взаимоанализе и самоанализе.

1.3. Чтобы анализ и самоанализ были успешными, необходимо каждый раз определять для детей критерии, по которым будет оцениваться их деятельность на уроке. Критерии могут быть написаны на карточках и представлены детям. Критерии оценки устных ответов, письменных домашних и контрольных работ и сочинений должны быть известны детям, их родителям.

1.4. Доводить до сведения детей и их родителей умения и знания, которые должны усвоить учащиеся по каждому предмету в каждой четверти и за год.

1.5. Успешность усвоения программы оценивать не по отметкам, но по продвижению и успехам каждого ребенка в том или ином виде деятельности. Этому способствуют такие средства, как: выставки работ, творческие папки работ детей, характеристики школьников, в которых отмечаются положительные изменения в их развитии, обучении, воспитании; карточка «Мои достижения».

1.6. Стимулировать развитие у учащихся умений самоанализа и самооценки, используя такие средства, как: сочинения «Мои достижения», «Письмо в будущее», игру «Машина времени» (дети пишут себе письмо в будущее, отмечая, чему они хотят научиться, какими умениями овладеть, какие качества в себе развить через 1 год, через 2 года, через 5 лет).

2. В ходе занятия с целью развития рефлексивных умений учащихся рекомендуется:

2.1. В начале урока называть основные цели урока (сформулированные диагностично через конкретное перечисление тех знаний и умений, которыми учащиеся должны овладеть).

2.2. На одном из этапов урока предлагать учащимся проанализировать свою работу и обменяться с партнером по парте мнениями о тех знаниях и умениях, которые они усвоили или проявили в ходе выполнения определенного вида деятельности, задания, упражнения.

2.3. При комментировании отметок за выполненные задания называть те знания и умения, которые усвоил или проявил ученик.

2.4. В конце урока необходимо подводить итоги, вовлекая детей в самоанализ, в ходе которого они говорят, чему они научились, какие

умения проявили. Анализ проводится учащимися в парах, затем можно предложить желающим проанализировать результаты урока вслух перед всем классом (на каждом уроке этот анализ проводит другой ученик).

2.5. Чаще использовать методы взаимной проверки домашних заданий (при этом учитель на доске записывает те критерии, по которым учащиеся анализируют выполненную работу; ученики отметки друг другу не выставляют).

2.6. Чаще использовать метод анализа учащимися ответов одноклассников у доски (отмечаются положительные стороны ответа и недочеты, путь их исправления).

2.7. Вовлекать старшеклассников в анализ и самоанализ, используя такие средства, как: рецензии на доклады, на сочинения одноклассников, на свои доклады и сочинения.

2.8. Чаще использовать метод коллективного анализа и оценки организованных и проведенных дел во внеклассной работе.

2.9. Регулярно использовать метод анализа прожитых детским коллективом недели (в младших классах), месяца (в старших классах), который осуществляется через такие приемы, как работа в микрогруппах, «разговор в кругу», «разговор у свечи», стенгазеты.

2.10. Чаще использовать методику кооперативного обучения, коллективной познавательной деятельности, проблемного обучения, метод коллективных и групповых проектов, формы ценностно-ориентированной деятельности, которые содержат в своей технологической цепочке коллективные и индивидуальные анализ и оценку, взаимоанализ и взаимооценку, самоанализ и самооценку осуществленной деятельности.

3.3. Методические рекомендации по организации кооперативной деятельности

Воспитательный потенциал краеведческой работы как средства развития гражданской позиции возрастает в процессе совместной познавательной, исследовательской, поисковой, учебной, охранной (охрана памятников истории, природы), творческой деятельности, которые можно организовать на принципах субъект-субъектного взаимодействия, диалогического общения, интерактивного сотрудничества, партнерства. Кооперативная деятельность — процесс организации совместной (в парах, групповой, коллективной) деятельности учащихся, в ходе которой происходит разделение функций между учащимися, их позитивная взаимозависимость, осуществляется взаимодействие учащихся, требующее индивидуальной ответственности каждого. В ходе кооперативной деятельности происходит развитие навыков межличностного общения учащихся, воспитывается толерантность, развиваются умения продуктивного разрешения конфликтов, воспитывается ответственность за себя и своих товарищей.

Кооперативная деятельность стимулирует рефлексивную деятельность учащихся; сначала происходит развитие умений анализа и оценки, затем взаимонаблюдения и взаимной оценки и, наконец, самоанализа и самооценки. Включение учащихся в рефлексивную деятельность начинается с анализа-высказывания (внешняя деятельность) о соответствии своей деятельности (ее целей, содержания, способов осуществления, результатов) предъявляемым требованиям. Внешняя деятельность постепенно переходит во внутреннюю (внутренняя речь-самоанализ). Разнообразие форм кооперативной деятельности позволяет варьировать методы и формы рефлексивной деятельности учащихся.

Кооперативная деятельность дает возможность детям наблюдать за деятельностью других детей, общаться, обмениваться мнениями, при этом возникает потребность оценивать результат и процесс совместной деятельности и участие каждого, адекватно воспринимать оценки товарищей. Формирование рефлексивных умений осуществляется в определенной последовательности (оценка — взаимная оценка — самооценка), которые можно условно разделить на три этапа:

— первый этап (овладение умением оценивать чужую деятельность в соответствии с эталоном);

— второй этап (овладение умением оценивать свою деятельность в соответствии с эталоном);

— третий этап (овладение умениями оценки своего взаимодействия с другими детьми в разных формах кооперативной деятельности (работа в парах, работа в группах) через распределение функций, их усложнение).

Характерными для кооперативной деятельности являются следующие признаки:

1. Положительная взаимозависимость участников.
2. Личная отчетность каждого о проделанной работе в группе.
3. Одновременное взаимодействие учащихся.
4. Равноправное участие каждого в работе группы.
5. Отчетность групп.
6. Рефлексивная деятельность в группах (коллективный анализ и самоанализ).

Организация кооперативной деятельности в целостном педагогическом процессе основывается на следующих принципах:

1. Личностно-рефлексивный подход, который осуществляется через выбор заданий, способствующих оптимальному развитию каждого участника и стимулирующих их рефлексию.

2. Субъектный подход, который реализуется через создание ситуаций, в которых каждый участник оказывается в субъектной позиции (ему необходимо самостоятельно ставить цели, выбрать способы и ресурсы их достижения, анализировать и оценивать деятельность и ее результаты).

3. Интерактивный подход, при котором педагог и учащиеся являются равноправными партнерами в проектировании, подготовке, осуществлении и оценке кооперативной деятельности.

4. Принцип свободы выбора.

5. Принцип импровизации, который реализуется через включение в деятельность этапов «свободного поиска вариантов».

Технологическая цепочка разработки формы кооперативной деятельности учащихся включает несколько этапов:

1. Определить диагностично цели и задачи деятельности. Диагностично поставить цель занятия — это значит определить:

— какие знания учащиеся должны усвоить;

— какими умениями должны овладеть;

— какие качества будут проявлять;

— какие чувства будут проявлять;

— как будет осуществляться рефлексивная деятельность учащихся, на какие важные моменты их общения и совместной деятельности следует обратить внимание при анализе и оценке, самоанализе и самооценке.

2. Отобрать материал (или сформулировать проблему исследования), определить критерии оценки результатов работы учащихся.

3. Определить задания для групп учащихся в соответствии с целями урока.

4. Продумать методы создания групп учащихся.

5. Выбрать помощников (учащихся старших классов или данного класса).

6. Определить этапы работы групп и время групповой работы.

7. Продумать методы вовлечения учащихся в анализ и оценку, самоанализ и самооценку деятельности и ее результатов.

8. Продумать, каким будет результат работы каждой группы: отчет, статья, творческое задание, график, таблица, схема, краеведческий оригинальный материал, фоторепортаж-отчет, видеоаудиозапись, и др. План совместной работы отражается в техническом задании, подписывают его все члены группы.

9. Продумать систему оценки работы группы и каждого члена группы. Существует несколько приемов оценки:

— все члены группы за совместно выполненную работу получают одинаковые баллы, соответствующие оценке за устный ответ или письменную работу (отчет, творческое задание, схема, таблица и т. д.), или за защиту проекта и т. д.;

— все члены группы получают одинаковые оценки, однако тот, кто защищал проект группы, получает дополнительную оценку (баллы);

— все участники группы пишут письменный ответ или выполняют контрольное задание и получают оценку, соответствующую их уровню знаний на данном этапе работы;

— индивидуальная оценка каждого может быть улучшена на балл, если коллективный проект оценен высоко;

— можно выставлять каждому ученику оценку за индивидуально выполненное задание в группе и оценку, которую получила группа за коллективный ответ.

Оценка и приемы оценивания будут зависеть от характера групповой работы и места групповой работы в системе занятий по проблеме.

10. Подготовить «Карточки оценки, взаимооценки и самооценки» для стимулирования работы каждого в группе, а также с целью развития умений анализа и самоанализа оценки и самооценки по следующему образцу:

Список учащихся	Взаимооценка работы в группе (max — 3 балла)	Самооценка (max — 3 балла)	Оценка (max — 3 балла)
-----------------	--	-------------------------------	---------------------------

Рекомендации по созданию групп:

1. Определение количества входящих в группу зависит от ряда условий и определяется с учетом целей кооперативной деятельности, опыта, уровня обученности и обучаемости детей, уровня их воспитанности. Как правило, группы включают от 2 до 7 человек.

Работа в парах — начальный этап групповой работы. Работа в парах применяется также при малом опыте детей в коллективной деятельности. Размер группы можно увеличить при наличии учащихся, способных координировать работу одноклассников в группе, распределять функции, а также если дети обладают умениями слушать друг друга.

Кроме того, размер группы зависит от наличия учебных материалов и специфики задания. Чем меньше времени отводится для работы, тем меньше должна быть группа. Оптимальное количество учащихся — 6 человек в группе. В этом случае каждый ученик имеет возможность высказаться, выполнить свою часть задания.

2. Состав группы и распределение учащихся по группам зависит от целей познавательной деятельности. При дифференцированном подходе возможно объединение детей на основе учета их уровня актуального развития или способностей. Рекомендуется чаще создавать группы учащихся, обладающих разными способностями и разным уровнем знаний. В этом случае возникает более тесная взаимозависимость учащихся.

В одной группе должны быть учащиеся, ориентированные на предмет и с отсутствием направленности на него. Возможно привлечение учащихся с разными функциями: «лидер», «генератор идей», «исполнитель», «скептик»; в этом случае произойдет естественное распределение ролей при осуществлении познавательной, поисковой деятельности в группе.

Не рекомендуется часто создавать группы только по желанию учащихся, поскольку возникают объединения детей с одинаковыми способностями и они не достигают высоких результатов в коллективной деятельности, так как не происходит взаимообогащения.

Возможно создание групп по методу взаимного выбора. Каждому учащемуся предлагают составить список из 3—5 одноклассников, с которыми он хотел бы работать в группе. При создании групп поже-

ления учитываются частично: в группу направляется только один ученик из этого списка. Можно создать группы на основе расчета учащихся на первый, второй, третий... в зависимости от количества учащихся в группе. В этом случае в первой группе будут учащиеся с первым номером, во второй — со вторым номером, в третьей — с третьим и т. д.

3. Продолжительность работы учащихся в группе определяется образовательными целями. Группы могут быть созданы для постоянной работы в течение всего учебного года, можно создавать каждый раз новые. Однако более эффективной бывает работа в постоянных группах. Даже слабо работающие учащиеся постепенно находят общий язык внутри групп и приобретают умения межличностного общения, если учитель помогает им в работе.

4. Необходима специальная подготовка аудитории к работе с группами. Для каждой группы должны быть приготовлены стол и стулья, расставленные так, чтобы учащиеся могли видеть друг друга и спокойно обсуждать проблемы. Учитель должен иметь доступ к каждой группе. Группы не должны мешать друг другу при обсуждении. Желательно, чтобы всем учащимся была видна доска, экран дисплея или телевизора.

5. При подготовке материала следует помнить, что учащиеся в группе должны работать сообща, а не индивидуально. Для этого необходимо специально подготовить материалы. Есть несколько вариантов:

а) взаимозависимость отношений в группе обеспечивается через взаимозависимость учебных материалов; раздача только одной копии учебных материалов группе вынуждает учащихся работать сообща, чтобы добиться хорошего результата; когда ученики научатся координировать свою работу, можно раздавать копии материалов каждому (через несколько занятий);

б) информационная зависимость членов группы может быть обеспечена предоставлением им разных источников информации; в этом случае ученики будут вынуждены сравнивать разную информацию и отбирать необходимую, что вызовет потребность в совместной кооперативной работе; материал может быть и из одного источника, но каждому ученику будет роздан лишь отдельный фрагмент этого материала, в совместной работе ученики составят единую картину по изучаемому вопросу;

в) взаимозависимость-соревнование между группами обеспечивается условиями работы по проблеме, когда определяется победитель, нашедший первым ответ на поставленный вопрос; в этом случае возникает соревнование внутри каждой группы, так как цель каждого участника группы — найти как можно быстрее и больше информации, чтобы группа могла победить в соревновании с другими группами;

г) взаимозависимость-сотрудничество между группами обеспечивается логикой построения заданий для каждой группы, когда каждая группа решает лишь один аспект проблемы, а все вместе приходят к главному решению;

д) распределение ролей в группе; при отборе материала для групп можно предварительно определить, какие роли будут выполнять ученики в каждой группе; можно дать одинаковый материал на группу, однако каждый в работе будет выполнять свою роль («ответственный», или «координатор», отвечает за то, чтобы все ученики поняли суть работы и выполняли ее ответственно; «поставщик» отвечает за обеспечение работы всем необходимым; «секретарь» ведет записи обсуждений в группе, оформляет отчет группы, «Карточку оценок и взаимооценок»; «наблюдатель» старается, чтобы все участвовали в обсуждении и никого не забыли послушать); назначение на такие роли является эффективным приемом организации взаимодействия учащихся в группе.

Технология организации работы в парах (субъект-субъектное взаимодействие «ученик № 1 — ученик № 2»). Работа в парах — начальный этап обучения учащихся кооперативной деятельности, развития умений взаимоанализа и взаимооценки, самоанализа и самооценки своей деятельности и ее результатов. Для развития этих умений учащимся можно давать конкретные виды заданий.

I. Задание ученику № 1:

1. Обдумай заданный вопрос.
2. Поразмышляй и найди вариант решения.
3. Обсуди это решение с партнером (верный ли ответ, найдите вместе доказательства или аргументы верности твоего решения).
4. Расскажи ответ всему классу.

II. Задание ученику № 2:

1. Обдумай заданный вопрос.
2. Поразмышляй и найди вариант решения.
3. Обсуди это решение с партнером.
4. Расскажи это своей группе из 4 учащихся.
5. Обсудите это решение в группе.
6. Найдите лучшее решение заданного вопроса.

III. Задание ученикам в паре:

1. Сформулируйте один вопрос по теме.
2. Задайте вопрос партнеру.
3. Выслушайте ответ.
4. Проанализируйте ответ (если правильно, то почему; если неправильно, то почему).
5. Проанализируй свой вопрос и вопрос товарища, определите какой вопрос был интереснее и почему.

IV. Задание парам:

1. Выслушайте объяснение учителя.
2. Отработайте вместе выполнение данного задания.
3. Выполните задание каждый в своей тетради.
4. Проверьте выполнение своего задания, сделайте исправления, если необходимо.

5. Обменяйтесь тетрадями и проверьте выполнение задания партнером.
6. Проанализируйте работу партнера, сделайте рекомендации о том, как выполнить задание лучше.
7. Если были найдены ошибки и вы поняли, как их исправить, выполните задание еще раз правильно.

V. Задание парам:

1. Один ученик высказывает идею.
2. Партнер должен правильно повторить мысль товарища и высказать свою идею.
3. Первый ученик пересказывает правильно мысль товарища.

VI. Проверка парами:

1. Учащиеся выполняют задание индивидуально.
2. Учитель делит учащихся на пары и назначает одного в паре «инструктором».
3. «Инструктор» проверяет работу партнера.
4. «Инструктор» одобряет хорошую часть работы.
5. Учащиеся выполняют новое упражнение индивидуально.
6. Учитель назначает в каждой паре «инструктором» другого ученика.
7. «Инструктор» проверяет работу, одобряет хорошую часть работы.
8. Учащиеся в классе выступают по очереди и отмечают тех, кто выполнил работу хорошо.

VII. Работа парами по кругу:

1. Учащиеся становятся в 2 круга (концентрические) лицом друг к другу.
2. Учащиеся, которые стоят напротив друг друга, обмениваются информацией по изучаемой теме.
3. Через 30 секунд учащиеся передвигаются по кругу на одного ученика (внешнего круга — по часовой стрелке, внутреннего — по часовой; или наоборот).
4. Учащиеся, которые стоят напротив друг друга, обмениваются информацией и т. д.
5. После того как все участники пройдут круг, одного из учащихся спрашивают о полученной им новой информации по проблеме и кто, по его мнению, дал самую интересную информацию.

VIII. Круглый стол (работа в группе из 4—6 учащихся):

1. Учащиеся сидят за круглым столом.
2. Высказывается первый учащийся по проблеме.
3. Высказывается второй...
4. Высказывается третий... и т. д.
5. Вместе обсуждают полученную информацию.
6. Вызванный ученик от группы высказывает всю новую информацию по проблеме.
7. Анализируют по очереди результаты обсуждения проблемы, что узнали нового.

IX. Трехэтапное интервью (работа в парах):

1. Ученик интервьюирует партнера (задает ряд вопросов).
2. Ученики меняются ролями.
3. Каждый рассказывает, что он узнал от товарища.

Технология организации кооперативной деятельности в группах

1. Учитель рассаживает учащихся по группам за заранее подготовленные для групп столы (кабинет должен быть специально подготовлен для кооперативной работы).

2. Учитель четко дает инструктаж учащимся:

- называет тему или проблему изучения, исследования;
- называет цель работы в группе;
- объясняет, какую работу выполнить;
- сообщает график работы кооперативной деятельности (время работы в группах, время коллективного обсуждения и защиты ответов, коллективного анализа и оценки);
- рекомендует, как оформить результат коллективной познавательной или исследовательской деятельности;
- объясняет, по каким критериям этот результат будет оцениваться;
- называет критерии оценки работы каждого члена группы;
- если необходимо, распределяет роли в группе или специальные задания;
- учитель или его помощники раздают задания и материалы для работы (или учащиеся получают их сами у лаборанта), раздает «Карточки взаимооценки и самооценки».

3. С началом работы учащихся в группах учитель обходит группы, уточняя с каждой задание и инструкции, проверяет, понято ли задание всеми учащимися. По ходу занятия ведет наблюдение за работой каждой группы и работой отдельных учащихся, делает записи в листе наблюдений (кто активен, кто кому помогает, какими умениями обладают учащиеся). Учитель использует эти записи при анализе коллективной работы с учащимися, их родителями, при анализе положительных моментов в деятельности каждого ребенка. Учитель помогает работе групп (распределить задания, найти решение) только в очень крайнем случае, так как он должен поддерживать стремление детей к самостоятельности и активности.

4. Необходимо выдерживать график работы групп.

5. В конце занятия дается 5 минут для проведения анализа работы в каждой группе самими учащимися (что удалось сделать? почему? что не удалось? почему? как усовершенствовать работу группы в следующий раз?), а также ученики заполняют карточки взаимооценки и самооценки.

Учащиеся обязательно должны быть вовлечены в анализ своих умений сотрудничать друг с другом, общаться друг с другом, помогать и принимать помощь. С этой целью учитель предлагает учащимся отметить инициативу, активность, вклад каждого в успешную работу группы, проанализировать причины неудачи, продумать пути исправления недостатков в дальнейшей работе. Можно проанализировать характер общения в группе, характер совместной деятельности, отметить роль учащихся, поддерживавших диалогическое общение, сотруд-

ничество. В любом случае групповая работа должна приносить удовлетворение, отношения должны быть дружескими и приятными.

6. Затем проводится отчет-анализ каждой группы о проделанной работе.

7. После выступлений учащихся результаты работы групп анализируются учителем. Он оценивает не только результат работы группы, но и анализирует характер взаимодействия детей, их взаимопомощь и поддержку, отмечает положительные моменты.

Кооперативная деятельность может быть организована не только на уроке. Это могут быть творческие задания для групп, рассчитанные на длительный период — неделю, месяц, четверть. На занятии в этих случаях проводится защита проектов, либо проверка выполненных заданий, либо рефлексивная деятельность. С овладением учащимися умениями кооперативной деятельности, работа в группах может усложняться. Можно называть лишь проблему, а источники, материалы школьники будут искать сами. В этом случае оцениваться будет количество найденных источников по проблеме, их содержание. Распределение функций внутри группы также может осуществляться детьми самостоятельно. В сформировавшемся детском коллективе можно давать задания лишь 4—5 ученикам, которые будут самостоятельно подбирать себе творческую команду. На этом этапе подготовки следует проконтролировать создание групп, так как количество участников и время образования групп должно быть ограничено.

Правила для учащихся, работающих в группах:

1. Критикуй идеи, но не человека.
2. Поощряй участие каждого в обсуждении.
3. Выслушай мнение каждого, даже если ты не согласен.
4. Стремись понять точку зрения других в дискуссии.
5. Перескажи мысль другого, если она тебе не ясна.
6. Сначала объяви все вопросы, потом их разбирай.
7. Ищи рациональное в высказываниях других.

3.4. Методические рекомендации по организации ценностно-ориентированной деятельности

Ценностно-ориентированная деятельность — один из видов воспитывающей деятельности, специально организованной с целью нравственного самоопределения и развития детей. Организация краеведческой работы учащихся в учебно-воспитательном процессе — это всегда ценностно-ориентированная деятельность, так как любой факт и информация о своей земле и людях ее населяющих должен быть не только осмыслен, но и прочувствован.

Локальный характер объектов краеведческого исследования ставит задачу научить юных граждан искать и видеть в типичном местном национальное и общечеловеческое значение. Активная практическая работа в сотрудничестве краеведов — и юных и взрослых — осущест-

вляется через стройную систему взаимосвязанных и взаимообусловленных видов краеведческой деятельности (познавательной, исследовательской, преобразовательной, ценностно-ориентированной, коммуникативной, охранной). Познавательная деятельность носит репродуктивный характер, однако под руководством взрослых она может превратиться не только в исследовательскую серьезную работу и дать объективно новое знание о родном крае, но и наполнить их высоким жизненным смыслом. В ходе преобразовательной деятельности создаются духовно-практические ценности (проходят выставки, открываются музейные уголки и комнаты, школьные музеи, устанавливаются мемориальные доски и памятники, осуществляется шефство над заслуженными деятелями, героями, тружениками, ведется работа по охране и уходу за памятниками и могилами воинов, а также охрана природных зон и заповедников). В ценностно-ориентированной деятельности происходит осознание значимости для себя, для общества исторических фактов, событий, поступков, деятельности людей, необходимости сохранения традиций и создание новых. Историческое краеведение дает базу для развития умений соотносить общечеловеческие, национальные и типично местные особенности, черты, видеть с позиций историко-художественной ценности местные произведения искусства и памятные места. Изучение природы родного края стимулирует эстетические и ценностные переживания детей, вызывает не только восхищение ее красотой, но и потребность защищать и охранять окружающую среду, искать пути решения экологических проблем, определять свою роль в их успешном решении. Экономическое краеведение является важным средством профессионального самоопределения юных граждан, стимулирует развитие активной жизненной позиции. Юные краеведы вместе со взрослыми могут привлекать различные источники: печатные, статистические, архивные, устные, памятники истории и культуры, наблюдение объектов и процессов природы, экономических и социальных явлений. Эта работа организуется через методику кооперативной деятельности, но ценностно-ориентированный аспект ее должен учитываться учителем. Эмоционально-ценностный опыт, приобретаемый детьми в совместной деятельности со взрослыми по познанию, сохранению и преобразованию родного края, актуализируется в процессе ценностно-ориентированной деятельности. Как известно, в процессе нравственного развития происходит усвоение и освоение нравственных знаний (норм, правил поведения и общения, сущности нравственных качеств), развитие нравственных чувств (чувство собственного достоинства, самоуважения, сострадания, сопереживания, любви и заботы об окружающем мире, людях и т. д.) и поведения. Главная цель нравственного воспитания — развитие духовности как высшего уровня нравственно-эмоционального развития человека, достижения гармонии его идеалов и поступков с общечеловеческими ценностями, в основе которой лежит потребность служить людям и добру, постоянное стремление к самосовершенствованию.

Нравственное самоопределение, как обретение человеком ценностно-смыслового единства, является содержанием нравственного развития и в то же время это основа, базис для его дальнейшего нравственного совершенствования. В процессе нравственного самоопределения происходит обретение человеком нравственного идеала, который служит критерием оценки и самооценки, основой нравственного выбора.

Естественно, важнейшими условиями успешного нравственного развития ребенка является социокультурная среда, традиции, обычаи, уклад жизни семьи ребенка, целостный педагогический процесс в школе, включающие его в деятельность на благо близких и окружающих его людей.

Специально организованная педагогами ценностно-ориентированная деятельность может стимулировать нравственное развитие детей, включая их в ситуации нравственного выбора и тем самым расширяя и обогащая их нравственный опыт. Ценностно-ориентированная деятельность является эффективным средством развития рефлексивных умений подростков и старших школьников, стимулирует их нравственное самоопределение.

Проектирование и организация ценностно-ориентированной деятельности связаны с рядом сложностей, которых не существует при вовлечении детей в другие виды воспитывающей деятельности.

Рассмотрим некоторые особенности ценностно-ориентированной деятельности.

Во-первых. Если все виды воспитывающей деятельности (познавательная, учебная, трудовая, спортивная, игровая и др.) являются естественными видами деятельности человека в реальной жизни, то ценностно-ориентированная деятельность самостоятельно в реальной жизни не существует, она лишь сопровождает все виды деятельности и реализуется в наших оценочных суждениях. Чаще всего это сложный внутренний диалог человека с самим собой, когда внешние требования и нормы соотносятся с его потребностями, желаниями, ценностными установками, притязаниями, это внутренний нравственный выбор, который осуществляется человеком и проявляется в его поступках и поведении, но очень редко «озвучивается». Для окружающих людей эта сложная борьба не видна. Ценностно-ориентированная деятельность организуется с целью вовлечения детей в решение нравственных проблем, когда в диалоге и полилоге с учителем и одноклассниками осуществляется нравственный анализ поступков и поведения разных людей, нравственное оценочное суждение выносится как результат размышления и оценки в соответствии с определенным идеалом, критериями. Этот процесс нравственной оценки «озвучивается», проговаривается вслух детьми в ходе ценностно-ориентированной деятельности. Так опыт внешней нравственной эмоционально-интеллектуальной деятельности (анализ ситуации, определение цели и мотивов поступка, выбор поступка, его оценка и самооценка), когда нравственный выбор в условной ситуации обсуждается вместе с одноклассниками, закре-

пляется в эмоционально-нравственных умениях оценки и самооценки, в умениях определения жизненных ценностей, соотнесения поступков с нравственными идеалами. Разнообразие ситуаций нравственного выбора, возможность не спеша их анализировать и искать оптимальное решение для каждой конкретной ситуации, возможность «проиграть» их мысленно или реально с помощью ролевой игры, инсценировки, драматизации и тем самым осмыслить свой нравственный выбор или выбор литературного героя привлекают подростков, стремящихся к самопознанию и поиску смысла жизни.

Вторая особенность заключается в том, что преднамеренно организованная ценностно-ориентированная деятельность находится в противоречии с потребностью подростка в защищенности своего внутреннего мира. Нравственные идеалы, убеждения, потребности, мотивы — это личная сторона жизни любого человека. И доверяет подросток свои секреты лишь близким людям. Поэтому решение нравственных проблем происходит эффективно лишь в доверительной дружеской атмосфере, создать которую может педагог-мастер.

Третья особенность заключается в отсутствии реального, зримого результата при ее завершении. Результаты разных видов деятельности (спортивной, трудовой, художественной, творческой, познавательной, учебной, игровой и др.) можно увидеть, услышать, потрогать руками, подарить, наконец. Этим будущим результатом можно увлечь детей, поставив конкретную заманчивую для многих или большинства цель деятельности. Такой увлекательной цели в ценностно-ориентированной деятельности нет. Чем же можно увлечь подростков, как вызвать интерес, а потом и потребность участвовать в такой деятельности? Ценностно-ориентированная деятельность организуется в классе, когда у подростков возникает потребность *решить нравственную проблему*. Педагог это должен почувствовать, увидеть, заметить и вовлечь детей в ее анализ и решение.

Увлекательная для подростков цель — *решить проблему*, а для классного руководителя педагогическая цель — *нравственное развитие детей* — могут быть достигнуты в ходе ценностно-ориентированной деятельности.

Технологии проектирования и организации ценностно-ориентированной деятельности строятся на основе ряда принципов:

- субъектности (субъект-субъектное взаимодействие педагогов и воспитанников, в ходе которого происходит совместное целеполагание, планирование, подготовка, проведение и анализ деятельности);
- направленность на самореализацию всех субъектов воспитательного процесса;
- учет «траектории» развития всех субъектов взаимодействия;
- создание ситуации свободного выбора и импровизации, творческого поиска;
- создание ситуации доверия и равноправия, партнерства и сотрудничества в поиске истины, в решении проблемы;

- актуализация нравственно-эмоциональной сферы учащихся;
- вовлечение учащихся в рефлексивную деятельность.

Технологическая цепочка проектирования ценностно-ориентированной деятельности состоит из трех звеньев:

1. Формулировка диагностических целей (задач) ценностно-ориентированной деятельности:

- какие нравственные знания должны приобрести дети в ходе взаимодействия;
- какие нравственные чувства пробудить (развить, закрепить);
- какие нравственные отношения должны возникнуть в ходе взаимодействия детей и педагога, между детьми;
- к каким нравственным поступкам можно побудить детей в ходе этого взаимодействия.

2. Отбор содержания взаимодействия, деятельности детей, во время которых будут достигнуты поставленные педагогические цели. Так как системообразующим элементом содержания ценностно-ориентированной деятельности является ситуация нравственного выбора, то отобранные нами ситуации должны, с одной стороны, соответствовать уровню актуального развития детей, их жизненному опыту, потребности решить нравственную проблему, а с другой стороны, расширять их жизненный опыт, развивать их потребности, поднимая их на более высокий нравственный уровень. Поэтому определение содержания (выбор ситуаций) на первом этапе лучше предоставить детям, дополнив их в дальнейшем более сложными и педагогически целесообразными ситуациями.

Организационно отбор содержания, например, может быть осуществлен в краткой беседе с подростками: «А не провести ли нам ток-шоу? Вам нравится такая форма? Какую проблему вы хотели бы обсудить?» Можно предложить детям разные дискуссионные формы (круглый стол, ролевая игра «Суд над...», позиционная игра, ролевая игра «телемост» и т. д.), давая им краткую характеристику, описание способа проведения. В совместном поиске формы будем уточнять главное: *какую проблему большинство детей хотят обсудить?*

3. Выбор формы ценностно-ориентированной деятельности, в ходе которой будет успешно осуществлен детьми поиск решения нравственной проблемы и достигнуты педагогические цели.

Форма — это определенным образом организованная деятельность, своего рода *композиция* из средств, методов, способов взаимодействия детей и педагога, позволяющая оптимально решать педагогические задачи.

Технология подготовки и проведения ток-шоу

В ценностно-ориентированной деятельности подростков привлекают дискуссионные формы, когда можно поспорить с одноклассниками и учителем, все подвергнуть сомнению, приводя свои аргументы, отстаивать собственную точку зрения. Таких форм много. Телевизион-

ные ток-шоу могут служить основой для творческого поиска педагогов и учащихся в создании своих форм дискуссий. Организационно ток-шоу позволяет включить в дискуссию большое количество детей. Как воспитывающая форма ток-шоу имеет много достоинств:

- обсуждаются волнующие детей проблемы в привлекательной и достаточно известной для них форме;

- аудитория делится на группы, отстаивающие или придерживающиеся различных точек зрения;

- ведущие (подростки, а не учитель) направляют обсуждение на предмет спора, напоминая о правилах ведения дискуссии и о необходимости уважать друг друга;

- мнение взрослого не навязывается подросткам, они свободны в своем нравственном выборе, и даже если они его не сделают, участие в дискуссии натолкнет их на размышления, на поиск истины.

Ситуации нравственного выбора могут быть представлены различными средствами и методами, например:

- исторический факт, событие;

- жизнь и деятельность великого земляка, его поступок;

- фрагмент кино- или видеофильма;

- содержание ситуации, заимствованной из книги, журнальной или газетной статьи;

- смоделированная подростками ситуация из жизни великого земляка на основе документальных сведений;

- инсценировка ситуации;

- проблемы (ситуации), записанные каждым подростком на отдельных карточках; и др.

Подготовка к дискуссии в форме ток-шоу проходит в течение 2—3 дней.

В первый день проводится «мозговой штурм» по планированию предстоящего дела. Технология проведения «мозгового штурма» состоит из нескольких этапов:

Деление коллектива на микрогруппы по 5—6 детей.

2. Обсуждение в микрогруппах в течение минуты порядка проведения ток-шоу, в котором они хотели бы участвовать.

3. Краткое представление проектов, придуманных микрогруппами.

4. Коллективный выбор наиболее понравившегося варианта, либо комбинирование разных идей, либо усовершенствование наиболее подходящего варианта. Технология проведения «мозгового штурма» используется для детализации коллективного проекта ток-шоу, уточнения порядка деления аудитории на группы для проведения ток-шоу, выбора ведущих или ведущего, определения способа преподнесения проблемы.

Педагог, организующий «мозговой штурм» с учащимися, должен соблюдать ряд правил:

1. Поддерживается и одобряется любая, даже на первый взгляд кажущаяся нелепой идея.

2. Запрещается критиковать, высмеивать какие-либо идеи, предложения, высказанные в ходе «штурма».

3. Поощряется стремление усовершенствовать, комбинировать или модернизировать свою или чужую идею.

4. Нельзя заставлять высказываться, в ходе «мозгового штурма» идет быстрый, свободный, добровольный обмен идеями.

Завершается коллективное планирование, когда все участники ясно представляют ход подготовки проведения выбранного дела. Учащимся известны:

- форма проведения коллективного дела;
- место и время проведения;
- тема, проблема;
- ведущие (Ф. И. О.);
- количество групп и способ их создания;
- ответственные (инициативная группа) за подготовку зала к дискуссии и уборку его после проведения;
- правила ведения дискуссии.

Примерный свод правил ведения дискуссии:

1. С уважением относимся друг к другу.
2. Поднимаем руку для высказывания.
3. Порядок выступлений определяет ведущий.
4. Свое мнение или позицию аргументируем фактами, примерами из жизни, литературы, фильмов и т. д.
5. Признаем право каждого иметь свою точку зрения, свое особенное мнение.
6. Обсуждаем точки зрения и взгляды, но не людей и личности.

В ходе подготовки классный руководитель помогает ведущим продумать в деталях ход дискуссии, вопросы, выносимые на обсуждение, ситуацию нравственного выбора, средство ее презентации, консультирует инициативную группу по вопросам оформления зала, проводит вместе с ведущими деление коллектива на группы, если это предусмотрено сценарием ток-шоу.

Технологическая цепочка проведения ток-шоу:

1. Ведущий знакомит участников с темой ток-шоу, представляет участников.
2. Ведущий напоминает правила ведения дискуссии.
3. Выдвигается проблема обсуждения (ситуация нравственного выбора).
4. Ведущий представляет слово одному из участников дискуссии.
5. Идет обсуждение проблемы, направляемое вопросами ведущих.

В ходе дискуссии происходит коллективный анализ ситуации (выявление субъектов ситуации, анализ их целей, мотивов поведения, выявление проблемы или конфликта, выдвижение гипотез решения нравственной проблемы, анализ различных вариантов и способов ее решения, поиск оптимального нравственно-обоснованного решения проблемы).

6. Подведение итогов дискуссии.

Ток-шоу не дает единственно верного решения проблемы, однако в коллективном поиске истины стимулируется процесс нравственной оценки и самооценки, анализа и самоанализа, уясняются основные нравственные принципы, соотносятся нравственные ценности участников дискуссии с общечеловеческими ценностями.

Технология подготовки и проведения ролевой игры «Суд над...»

Ролевая игра — вид имитационной игры. Ролевая игра в форме судебного процесса над негативными явлениями жизни края, региона, политическими или экономическими фактами, человеческими пороками, безнравственными поступками позволяет вовлечь подростков и старшеклассников в серьезный нравственный анализ и самоанализ, оценку и самооценку.

Существует несколько вариантов подготовки и проведения такой ролевой игры. В любом случае необходимо знать процедуру ведения судебного заседания хотя бы в общих чертах и его участников.

Роли: «судья» — ведет «судебное заседание», знает ход ролевой игры «Суд над...»;

«секретарь» — записывает основные аргументы «за» и «против», высказанные в ходе обсуждения проблемы;

«обвиняемый» — явление общественной жизни, порок, негативное качество, нравственный анализ и оценка которого будут осуществлены в ходе ролевой игры;

«прокурор» («обвинитель») — выносит обвинение, перечисляет все факты и аргументы, подтверждающие опасность, вред обсуждаемого явления общественной жизни, порок, негативное качество и т. д.;

«адвокат» («защитник») — находит факты, аргументы, оправдывающие обсуждаемое явление общественной жизни, негативное качество, порок, пристрастие и т. д.;

«свидетели обвинения»;

«свидетели защиты»;

«присяжные заседатели» (все остальные учащиеся класса).

Технологическая цепочка проведения ролевой игры (краткое описание процедуры «судебного заседания» в ролевой игре)

В зале, где расставлены столы в соответствии с ролевой игрой, находятся «присяжные заседатели» (отдельные скамьи), «зрители» (в центре зала), за отдельными столами сидят «прокурор», «адвокат», за отдельным столом в стороне сидит «обвиняемый», «свидетели обвинения» и «свидетели защиты» в зале.

«Секретарь» обращается к залу: «Встать, суд идет!» (Все присутствующие встают.)

Входит «судья». Он сообщает, что слушается дело по обвинению (какого-либо явления, вина которого против нравственности или чело-

вечества будет обосновываться в ходе судебного заседания). Судья предоставляет слово «обвинителю». После короткой речи «прокурора» (5 мин) «судья» вызывает по очереди «свидетелей обвинения», которым задают вопросы или просто выслушивают их заявления. «Адвокат» может задавать дополнительные вопросы «свидетелям обвинения». Затем в течение 5 минут выступает «адвокат», его факты подтверждаются показаниями «свидетелей защиты». «Прокурор» может также задавать им дополнительные вопросы. Затем «судья» предоставляет слово «обвиняемому» (3 мин). «Секретарь» следит за регламентом в процессе всего обсуждения проблемы. После всех выступлений наступает время обсуждения «присяжными заседателями» представленных на суде фактов. Каждый из них выносит решение «виновен» или «невиновен», представляя свои аргументы, объясняющие его решение. «Секретарь» подсчитывает количество высказываний «за» и «против». После обсуждения «присяжными заседателями» «судья» выносит окончательное решение «виновен» или «невиновен» с последующей аргументацией, отражающей мнение большинства «присяжных заседателей».

После завершения ролевой игры рекомендуется провести рефлексивную деятельность по анализу хода ролевой игры и ее результатам (что получилось удачно в игре? почему? что не получилось? почему?).

Методические рекомендации по проведению ролевой игры «Суд над...»

Первый вариант проведения ролевой игры — это *игра-импровизация* для старшеклассников.

Подготовительная работа.

Каждый учащийся на отдельной карточке записывает то явление, событие в социально-экономической жизни нашего региона или факт, который, по его мнению, неоднозначно оценивается им и его одноклассниками и друзьями. Затем из общего набора проблем инициативная группа выбирает наиболее часто встречающуюся проблему. Эта проблема или явление становится «обвиняемым». Так можно «судить» экологические проблемы, равнодушие к историческим и природным памятникам, цинизм, наркоманию, проституцию, лень, прагматизм и т. д. и т. п. Наступает этап распределения ролей, которое можно осуществить по желанию или по жребию. Ролевая игра-импровизация успешно проходит в старших классах, где ученики имеют опыт ролевого взаимодействия.

Второй вариант проведения ролевой игры имеет длительный (4—5 дней) подготовительный этап после выбора проблемы и распределения ролей. В этом случае все участники могут подобрать факты, используя дополнительные источники (художественную литературу, публикации в периодической печати, опрос ровесников или людей старшего поколения) по краеведению. В этом случае ролевая игра будет более аргументированной и серьезной, а следовательно, оказывать и более глубокое влияние на ее участников.

Заключение

Проблема социального здоровья детей, подростков и молодежи — актуальнейшая в современных условиях глобализации, миграционных процессов, информатизации, компьютеризации, расширяющих неформальные контакты детей, подростков, молодежи, изменяющих социальную ситуацию их развития. Проблема укрепления социального и психологического здоровья подрастающего поколения тесно связана с проблемой социально-психологической и культурной адаптации детей-мигрантов, с проблемой формирования смысловых ориентаций молодежи в условиях расширения межкультурной и межэтнической коммуникации как непосредственной с носителями иных культурных ценностей, так и опосредованной Интернетом, мобильной связью, другими быстро развивающимися техническими средствами.

Проблема взаимосвязи психического, психологического, социального и физического здоровья разных возрастных групп актуализируется в условиях роста экологических и демографических проблем, финансово-экономических кризисов и роста опасности техногенных катастроф.

Гуманистическая педагогическая система образовательного учреждения (школы, вуза) может частично решить проблемы развития и укрепления социального здоровья обучающихся. Это было доказано в ходе проведенных многолетних исследований. Но образовательное учреждение лишь один из факторов, который может позитивно влиять на социальное здоровье подрастающего поколения. Перед обществом стоит серьезная задача разработки программ, направленных на поддержку молодежных инициатив, молодежных общественных организаций, способствующих развитию социального здоровья.

Перечисленные выше проблемы лишь начало списка актуальных психолого-педагогических проблем, связанных с исследованием сущности социального здоровья разных гендерно-возрастных групп населения, социально-психологических и организационно-педагогических условий его укрепления в контексте гуманистических идей антропоцентрированного подхода. На базе научно-исследовательской лаборатории «Школа как развивающая система», которая действует в институте психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, сейчас ведется исследовательская работа по проблемам влияния интернет-общения на социальное здоровье детей и подростков, влияния поликультурного взаимодействия

на психологическое и социальное здоровье детей-мигрантов, взаимосвязи социального и физического здоровья молодежи, предупреждения агрессивного поведения детей и подростков (городская экспериментальная площадка), профилактики социально опасных заболеваний и др.

Список использованной литературы

1. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности (методологии, теории и исследования реальной личности) [Текст] // Избранные психологические труды. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999. — 224 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст]. — Минск : Университетское, 1990. — 559 с.
3. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст]. — М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 494 с.
4. Ананьев, Б. Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания [Текст] // Избранные психологические труды. В 2 т. Том 2 / под ред. А. А. Бодалёва, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. — М. : Педагогика, 1980. — С. 9—128.
5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] // Избранные психологические труды. В 2 т. Том 1 / под ред. А. А. Бодалёва, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. — М. : Педагогика, 1980. — С. 13—179.
6. Ананьев, В. А. Введение в психологию здоровья [Текст] : учеб. пособие. — СПб. : Изд-во БПА, 1998.
7. Ананьев, В. А. Основы психологии здоровья [Текст]. — Книга 1: Концептуальные основы психологии здоровья. — СПб. : Речь, 2006. — 384 с.
8. Ананьев, В. А. Практикум по психологии здоровья [Текст]. — СПб. : Речь, 2007. — 320 с.
9. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст]. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Академия ; Смысл, 2007. — 528 с.
10. Байкова, Л. А. Исследование социального здоровья: теоретико-методологический аспект [Текст] // Социальное здоровье: методология, теория и практика : монография — Рязань, 2006. — С. 3—46.
11. Байкова, Л. А. Социальное здоровье: методологические и теоретические основы исследования [Текст] // Психология здоровья: методология, теория и практика : материалы межрегион. науч.-практ. конф. / под ред. Л. А. Байковой ; РГУ им. С. А. Есенина. — Рязань, 2006. — 300 с.
12. Байкова, Л. А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения [Текст] : монография / Ряз. гос. пед. ун-т. — Рязань, 2004. — 288 с.
13. Байкова, Л. А. Теоретико-методологические основы исследования социального здоровья человека [Текст] // Социальное здоровье

детей и учащейся молодежи : сб. науч. ст. / под ред. Л. А. Байковой. — Рязань, 2005. — 160 с. — С. 6—41.

14. Барышников, Е. Н. О воспитании и воспитательных системах [Текст] / Е. Н. Барышников, И. А. Колесникова. — СПб., 1996. — 122 с.

15. Батракова, И. С. Теоретические основы организации педагогического процесса в современной школе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1995. — 38 с.

16. Бахтин, М. М. К философии поступка [Текст] // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. — 1984—1985. — М., 1986.

17. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст]. — М., 1986. — 287 с.

18. Безруких, М. М. Здоровьесберегающая школа [Текст] / МПСИ. — М., 2004. — 240 с.

19. Бердяев, Н. А. Самопознание. Опыт философской автобиографии [Текст]. — М., 1990. — 220 с.

20. Бердяев, Н. А. Философия свободы. Смысл творчества [Текст]. — М., 1989. — 607 с.

21. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / пер. с англ. — М., 1986. — 420 с.

22. Борулава, М. Н. Состояние и перспективы гуманизации образования [Текст] // Педагогика. — 1996. — № 1.

23. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем [Текст]. — Воронеж, 1977. — 307 с.

24. Бестужев-Лада, И. В. К школе XXI века: размышления социолога [Текст]. — М., 1988. — 255 с.

25. Бим-Бад, Б. М. Антропологические основания теории и практики образования [Текст] // Педагогика. — 1994. — № 5.

26. Бим-Бад, Б. М. Антропологическое основание теории и практики образования: очерк проблем и методов их решения [Текст]. — М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. — 36 с.

27. Битинас, Б. П. Введение в философию воспитания [Текст]. — М., 1996. — 135 с.

28. Битинас, Б. П. Структура процесса воспитания: методологический аспект [Текст]. — Каунас, 1984. — 175 с.

29. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М., 1973. — 270 с.

30. Богуславский, М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX века [Текст] // Педагогика. — 2000. — № 4.

31. Бодалёв, А. А. Психологические условия гуманизации педагогического общения [Текст] // Педагогика. — 1990. — № 12.

32. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]. — М., 1968. — 464 с.

33. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 672 с.

34. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] // Педагогика. — 1997. — № 4.
35. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность [Текст] // Педагогика. — 1999. — № 7.
36. Боуэн, М. В.-Б. Духовность и личностно-центрированный подход [Текст] // Вопросы психологии. — 1992. — № 3—4.
37. Братусь, Б. С. К изучению смысловой сферы личности [Текст] // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. — 1981. — № 2. — С. 46—56.
38. Братусь, Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии [Текст] // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур — М. : Смысл, 1997. — 296 с. — С. 67—91.
39. Братченко, С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала [Текст]. — Псков, 1997. — 68 с.
40. Буланкина, Н. Е. Философия природы, культуры и гуманизация образования [Текст] : монография / Н. Е. Буланкина, А. П. Кондратенко, В. Я. Синенко. — Новосибирск : НИПК и ПРО, 2004. — 185 с.
41. Валеева, Р. А. Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века [Текст]. — Казань, 1996. — 172 с.
42. Васильева, О. С. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, психологической науке и обыденном сознании [Текст] / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. — Ростов н/Д : Мини Тайп, 2005. — 479 с.
43. Васильева, О. С. Психология здоровья: эталоны, представления и установки [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. — М. : Академия, 2001. — 352 с.
44. Вентцель, К. Н. Свободное воспитание [Текст] // Сборник избранных трудов. — М., 1993. — 170 с.
45. Вернадский, В. И. Научная мысль как планетарное явление [Текст]. — М., 1991. — 271 с.
46. Виноградова, Н. Д. Принцип природосообразности в истории и теории образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ин-т теории образования и педагогики РАО. — М., 1995. — 18 с.
47. Вопросы воспитания: системный подход [Текст] / под общ. ред. Л. И. Новиковой. — М., 1981. — 136 с.
48. Воронин, А. М. Педагогические теории, системы, технологии [Текст] / А. М. Воронин, В. Д. Симоненко. — Брянск, 1996. — 133 с.
49. Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации [Текст] : сб. науч. тр. / под ред. Л. И. Новиковой. — М., 1992. — 134 с.
50. Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории [Текст] / под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. — М., 1997. — 112 с.
51. Выготский, Л. С. Культурно-историческая теория развития высших психических функций [Текст] // Собр. соч. В 6 т. Том 3. — М. : Педагогика, 1983.

52. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] : сб. статей. — М. : Смысл, 2003. — 134 с.
53. Выготский, Л. С. Собр. соч. [Текст]. В 6 т. — М. : Педагогика, 1982—1984.
54. Гаврилин, А. В. Развитие теории и практики гуманистических воспитательных систем в отечественной педагогике [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1997. — 35 с.
55. Газман, О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы [Текст] // Новое педагогическое мышление. — М., 1989.
56. Газман, О. С. Свобода ребенка в образовательном процессе [Текст] // Часть 1: Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. — М., 1993.
57. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст]. — М. : Изд-во МГУ, 1985. — 45 с.
58. Гершунский, Б. С. Философия образования [Текст]. — М., 1998. — 432 с.
59. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М., 1995. — 448 с.
60. Гиг, Дж. Ван. Прикладная общая теория систем [Текст]. В 2 кн. / пер. с англ. — М., 1981.
61. Гинзбург, М. Р. Психология личностного самоопределения [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1996. — 37 с.
62. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию [Текст] : курс лекций. — М., 1988. — 320 с.
63. Глоссарий современного образования [Текст] / под ред. В. И. Астаховой, А. Л. Сидоренко. — Харьков, 1998. — 269 с.
64. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст]. — Киев, 1988. — 144 с.
65. Гузеев, В. В. Образовательная технология: от приема до философии [Текст]. — М., 1996. — 112 с.
66. Гуманизация воспитания в современных условиях [Текст] / под ред. О. С. Газмана, И. А. Костенчука. — М. : Инноватор, 1995. — 115 с.
67. Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики [Текст] : метод. пособие для преподавателей и студентов / пер. с фин. А. Ойтиннен. — М., 1999. — 176 с.
68. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня [Текст] / под общ. ред. Н. Л. Селивановой. — М., 1998. — 336 с.
69. Гуманистические традиции русской философии [Текст] / сост. В. А. Алексеев, В. Н. Лысенко. — М., 1991.
70. Гунн, Г. Е. Школа здоровья: теория, программы, проекты развития [Текст] : учеб.-метод. пособие / Г. Е. Гунн, С. А. Лисицын. — СПб., 2003. — 128 с.
71. Гурвич, И. Н. Социальная психология здоровья [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 1997.
72. Гусинский, Э. Г. Введение в философию образования [Текст]. — М., 2000. — 222 с.

73. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст]. — М., 1996. — 544 с.
74. Декларация прав ребенка. Конвенция о правах ребенка [Текст] // Права человека. Основные международные документы : сб. документов. — М., 1989.
75. Дерябо, С. Д. Здоровье как предмет экопсихологической диагностики [Текст] // Прикладная психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, В. И. Панов. — 2000. — № 4.
76. Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли [Текст] : учебник для вузов [Текст]. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 400 с.
77. Дильтей, В. Описательная психология [Текст] / пер. с нем. — М., 1996. — 153 с.
78. Дистервег, А. О природосообразности и культуросообразности в деле обучения [Текст] // Избр. пед. соч. / под ред. Е. Н. Медынского. — М. : Учпедгиз, 1956. — 374 с.
79. Добронравова, И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления [Текст]. — Киев, 1990. — 152 с.
80. Дубровина, И. В. Психическое здоровье детей и подростков [Текст]. — М. : Академия, 2000. — 256 с.
81. Дубровина, И. В. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы [Текст]. — М. : Академия, 1995. — 168 с.
82. Дьюи, Д. Введение в философию воспитания [Текст]. — М., 1922.
83. Дьюи, Д. Школа и общество [Текст]. — М., 1925.
84. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы [Текст]. — М., 1991. — 192 с.
85. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь. Личность, образование, самообразование, профессия [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск, 1998. — 399 с.
86. Егоров, Ю. Л. Современное образование: гуманитаризация, компьютеризация, духовность: философско-методологические аспекты [Текст]. — М., 1996. — 160 с.
87. Ждан, А. Н. История психологии: от античности к современности [Текст] : учебник — М., 1999. — 512 с.
88. Журавлева, И. В. Здоровье подростков: социологический анализ [Текст]. — М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 2002. — 238 с.
89. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст] // Бюллетень Государственного комитета РФ по высшему образованию. — 1996. — № 2.
90. Заславская, О. В. Учебный процесс в воспитательной системе школы [Текст] // Тульская школа. — 1995. — № 2.
91. Зейгарник, Б. В. Теории личности в зарубежной психологии [Текст]. — М., 1982. — 128 с.
92. Зеньковский, В. В. Русская педагогика в XX веке [Текст] // Педагогика. — 1997. — № 2.

93. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учебник для вузов. — М. : Логос, 2007. — 382 с.
94. Зинченко, В. П. Человек развивающийся: очерки российской психологии [Текст] / В. П. Зинченко, Е. Е. Моргунов. — М., 1994. — 304 с.
95. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст]. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
96. Исаев, И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст]. — М. ; Белгород, 1993. — 217 с.
97. Исаев, И. Ф. Школа как педагогическая система: основы управления [Текст] : учеб. пособие. — Белгород, 1997. — 142 с.
98. Каган, М. С. Системный подход и гуманитарное знание [Текст]. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. — 383 с.
99. Каган, М. С. Философская теория ценности [Текст]. — СПб., 1997. — 205 с.
100. Каган, М. С. Человеческая деятельность (опыт системного исследования) [Текст]. — М., 1974. — 328 с.
101. Казакина, М. Г. Ценностные ориентации и их формирование [Текст] : учеб. пособие. — Л., 1989. — 83 с.
102. Как построить свое «Я» [Текст] / под ред. В. П. Зинченко. — М., 1991. — 136 с.
103. Калгрэн, Ф. Антропософский путь познания [Текст] / пер. с нем. — М., 1991. — 160 с.
104. Калгрэн, Ф. Воспитание к свободе [Текст] / пер. с нем. — М., 1992. — 256 с.
105. Калуве, Л. де. Развитие школы: модели и изменения [Текст] / Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри / пер. с англ. — Калуга, 1993. — 239 с.
106. Каптерев, П. Ф. Избр. пед. соч. [Текст]. — М., 1989. — 704 с.
107. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем [Текст] / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. — М., 1996. — 155 с.
108. Караковский, В. А. Воспитательная система как объект педагогического управления [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1989. — 37 с.
109. Караковский, В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса [Текст]. — М. : Творческая педагогика, 1993. — 80 с.
110. Кармаев, А. Г. Организационно-педагогические основы инновационных образовательных процессов в школе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1997. — 39 с.
111. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровней структур психики [Текст]. — М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004. — 504 с.
112. Карташев, В. А. Система систем: очерки общей теории и методологии [Текст]. — М., 1995. — 325 с.
113. Катков, А. Л. Развивающая медицина — новый этап становления науки о социальном здоровье [Текст] // Психология и экология

человека: психологические факторы культуры мира и ненасилия современной России : тез. Междунар. конф. — М., 1999. — С. 97—102.

114. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст]. — М., 1994. — 223 с.

115. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] : учеб. пособие. — Ростов н/Д, 1996. — 512 с.

116. Климонтович, Н. Ю. Без формул о синергетике [Текст]. — Минск, 1986. — 223 с.

117. Князева, Е. Н. Одиссея научного разума. Синергетическое видение научного прогресса [Текст]. — М., 1995. — 228 с.

118. Коган, Л. Н. Человек и его судьба [Текст]. — М., 1988. — 283 с.

119. Козлова, П. П. Природосообразность как основополагающий принцип в истории школы и педагогики [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Каз. гос. пед. ун-т. — Казань, 1998. — 41 с.

120. Кон, И. С. Открытие «Я» [Текст]. — М., 1978. — 376 с.

121. Кон, И. С. Психология ранней юности [Текст] : кн. для учителя. — М., 1989. — 255 с.

122. Корнетов, Г. Б. Педагогическая антропология и история детства [Текст] : тр. / Ун-т РАО. — М. : УРАО, 2001. — Вып. 2. — 128 с.

123. Корнющенко, Д. И. Интегральная диалогика: попытка новой технологии гуманитарного образования (из опыта работы) [Текст] / МПСИ. — М., 2003. — 608 с.

124. Корчак, Я. Избранное [Текст]. — Киев, 1983. — 528 с.

125. Костюк, В. Н. Изменяющиеся системы [Текст]. — М., 1993. — 347 с.

126. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования [Текст]. — Самара, 1994. — 165 с.

127. Краевский, В. В. Образование и идеология в контексте гуманизации образования [Текст] // Гуманизация образования. — 1996. — № 1.

128. Краних, Э. М. Свободные вальдорфские школы [Текст]. — М., 1992.

129. Кузьмина, Е. И. Психология свободы [Текст]. — М., 1994.

130. Кумарин, В. В. Педагогика природосообразности и реформа школы [Текст]. — М. : Народное образование, 2004. — 624 с.

131. Лазарев, В. С. Как разработать программу развития школы [Текст] : метод. пособие для руководителей образовательных учреждений / В. С. Лазарев, М. М. Поташник. — М., 1993. — 46 с.

132. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст]. — М., 1997. — 365 с.

133. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.

134. Леонтьев, А. Н. Философия психологии: из научного наследия [Текст]. — М. : Изд-во МГУ, 1994. — 286 с.

135. Леонтьев, Д. А. Методика предельных смыслов (МПС) [Текст]. — М. : Смысл, 1992.

136. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст]. — 2-е, испр. изд. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.
137. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [Текст]. — М. : Смысл, 1992.
138. Линденберг, К. Рудольф Штейнер [Текст]. — М., 1995. — 224 с.
139. Лиферов, А. П. Глобализация — путь к интеграции мирового образовательного пространства [Текст]. — М., 1997. — 108 с.
140. Лиферов, А. П. Интеграция мирового образования — реальность третьего тысячелетия [Текст]. — М., 1997. — 122 с.
141. Лихачёв, Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках) [Текст]. — Самара, 1997. — 85 с.
142. Лихачёв, Б. Т. Методологические основы педагогики [Текст]. — Самара, 1998. — 200 с.
143. Лихачёв, Б. Т. Философия воспитания [Текст]. — М., 1995. — 282 с.
144. Лосев, А. Ф. Философия, мифология, культура [Текст]. — М., 1991. — 525 с.
145. Лузина, Л. М. Лекции по теории воспитания [Текст]. — Псков, 1995. — 215 с.
146. Лузина, Л. М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека) [Текст]. — Псков, 1997. — 168 с.
147. Макаренко, А. С. О воспитании [Текст]. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1990. — 415 с.
148. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию [Текст]. — М., 1992. — 415 с.
149. Мамардашвили, М. К. Проблема человека в философии [Текст] // О человеческом в человеке / под ред. И. Т. Фролова. — М., 1991.
150. Мамонтов, С. П. Основы культурологии [Текст] : учеб. пособие. — М. : Олимп ; ИНФРА-М, 2001. — 318 с.
151. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст]. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2003. — 352 с.
152. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы [Текст] / пер. с англ. — М. : Смысл, 1999. — 425 с.
153. Мескон, М. Х. Основы менеджмента [Текст] / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. — М., 1992. — 702 с.
154. Михеев, В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [Текст]. — М., 1987. — 200 с.
155. Мнацаканян, Л. И. Личность и оценочные способности старшеклассников [Текст] : кн. для учителя. — М., 1991. — 191 с.
156. Моделирование воспитательных систем: теория — практике [Текст] / под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. — М., 1995.
157. Мосолов, В. А. Приоритеты воспитания: прошлое и настоящее (опыт историко-педагогического исследования русской духовности) : курс лекций [Текст]. — СПб., 1996. — 212 с.

158. Мудрик, А. В. Обобщение в процессе воспитания [Текст] : учеб. пособие / Пед. о-во России. — М., 2001. — 320 с.
159. Мухин, М. И. Гуманизм педагогики В. А. Сухомлинского [Текст]. — М., 1994. — 184 с.
160. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования [Текст]. — М., 1994. — 144 с.
161. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст]. — М. : ИПП ; Воронеж : МОДЭК, 1995. — 350 с.
162. На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение [Текст] / сост. П. В. Алексеев. — М., 1990. — 528 с.
163. Неуймин, Я. Г. Модели в науке и технике [Текст]. — Л., 1984. — 189 с.
164. Никандров, Н. Д. Воспитание ценностей [Текст]. — М., 1996. — 99 с.
165. Никандров, Н. Д. Ценности как основа целей воспитания [Текст] // Педагогика. — 1998. — № 3.
166. Никифоров, Г. С. Психология здоровья [Текст] : учебник для вузов. — СПб. : Питер, 2003. — 607 с.
167. Новик, И. Б. Системный стиль мышления [Текст]. — М., 1986. — 64 с.
168. Новикова, Л. И. Самоуправление в школьном коллективе [Текст]. — М., 1988. — 78 с.
169. Новые ценности образования: забота — поддержка — консультирование [Текст] / под ред. И. Б. Крылова. — М., 1996. — Вып. 6. — 196 с.
170. Пахальян, В. Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст [Текст]. — СПб. : Питер, 2006. — 294 с.
171. Певзнер, М. Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы конца XIX — начала XX века. — Новгород, 1996. — 181 с.
172. Пелипенко, А. А. Культура как система [Текст] / А. А. Пелипенко, И. Г. Яковенко. — М., 1998. — 371 с.
173. Петровский, А. В. Возможности и пути построения общепсихологической теории личности [Текст] // Вопросы психологии. — 1987. — № 2.
174. Петровский, А. В. Индивид и его потребность быть Личностью [Текст] / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы философии. — 1982. — № 3. — С. 44—53.
175. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст]. — М. : Политиздат, 1982. — 255 с.
176. Петровский, В. А. К пониманию личности в психологии [Текст] // Вопросы психологии. — 1981. — № 2. — С. 40—46.
177. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности [Текст]. — Ростов н/Д, 1996. — 512 с.
178. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии [Текст]. — М., 1999. — 192 с.

179. Поляков, С. Д. В поисках педагогической инноватики [Текст]. — М., 1993. — 65 с.
180. Поляков, С. Д. О новом воспитании [Текст]. — М. : Знание, 1990. — 74 с.
181. Поляков, С. Д. Психопедагогика воспитания [Текст]. — М., 1996. — 160 с.
182. Поташник, М. М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления [Текст]. — М., 1996. — 320 с.
183. Практическая психология образования [Текст] : учебник для студентов / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Сфера, 1997. — 528 с.
184. Пригожин, А. И. Современная социология организаций [Текст] : учебник — М., 1995. — 296 с.
185. Пригожин, И. Время, хаос, квант [Текст] : пер. с англ. / И. Пригожин, И. Стенгерс. — М., 1994. — 272 с.
186. Прокументова, Г. Н. Теоретические основы определения цели воспитания в педагогике [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1992. — 36 с.
187. Профессиональное самоопределение выпускников общеобразовательных школ: по материалам массовых социологических обследований молодежи [Текст]. — М., 1996. — 79 с.
188. Пряхников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст]. — М. ; Воронеж, 1996. — 253 с.
189. Пряхников, Н. С. Профориентационные игры: проблемные ситуации, задачи, карточные методики [Текст] : учеб.-метод. пособие. — М., 1991. — 87 с.
190. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте [Текст] : пособие для школьных психологов / под общ. ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995. — 124 с.
191. Психология здоровья [Текст] : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Питер, 2003. — 607 с.
192. Психология человека от рождения до смерти [Текст] : учебник / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 656 с.
193. Реан, А. А. Психология и педагогика [Текст] : учебник / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — СПб. : Питер, 2002. — 432 с.
194. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст] : учеб. пособие. — М. : ВЛАДОС, 1995. — 527 с.
195. Рогова, Р. М. Развитие гуманистического мировоззрения и ценностных ориентаций личности [Текст]. — М., 1996. — 144 с.
196. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / пер. с англ. — М. : Прогресс, 1994. — 480 с.
197. Роджерс, К. Р. Клиентоцентрированная терапия [Текст] / пер. с англ. — М. ; Киев : Ваклер, 1997. — 320 с.
198. Роджерс, К. Р. Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии [Текст] // Вопросы психологии. — 2001. — № 2. — С. 48—58.

199. Роджерс, К. Р. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы [Текст] / пер. с англ. — М. : Психотерапия, 2006. — 512 с.
200. Родчанин, Е. Г. Гуманист. Мыслитель. Педагог. Об идеалах В. А. Сухомлинского [Текст] / Е. Г. Родчанин, И. А. Зязюн. — М., 1991. — 109 с.
201. Розин, В. М. Культурология [Текст] : учебник — М. : Гардарики, 2003. — 462 с.
202. Розин, В. М. Теория культуры [Текст]. — М. : NOTA BENE МТК, 2005. — 415 с.
203. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособие. — СПб. : Питер, 2006. — 713 с.
204. Рузавин, Г. И. Парадигма самоорганизации как основа нового мировоззрения [Текст] // Свободная мысль. — 1993. — № 17—18.
205. Рузавин, Г. И. Синергетика и диалектическая концепция развития [Текст] // Философские науки. — 1989. — № 5.
206. Секач, М. Ф. Психология здоровья [Текст] : учеб. пособие для высшей школы. — 2-е изд. — М. : Академический проект, 2005. — 192 с.
207. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] : учеб. пособие. — М., 1998. — 256 с.
208. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст]. — Волгоград, 1994.
209. Сидоркин, А. М. Развитие воспитательной системы как закономерный процесс [Текст] : автореф. дис. ... канд пед. наук. — М., 1991. — 17 с.
210. Система работы по внедрению здоровьесберегающих технологий в образовательном учреждении [Текст] / сост. Г. А. Мирошниченко. — Волгоград : Корифей, 2007. — 160 с.
211. Слостёнин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостёнин, Г. И. Чижакова. — М. : Академия, 2003. — 192 с.
212. Слостёнин, В. А. Педагогика. Инновационная деятельность [Текст] / В. А. Слостёнин, Л. С. Подымова. — М., 1997. — 224 с.
213. Слободчиков, В. И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей [Текст] / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов // Вопросы психологии. — 2001. — № 4. — С. 91—105.
214. Слободчиков, В. И. Безопасное образование: психология и педагогика здоровья [Текст] // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / под ред. В. И. Слободчикова. — М., 1999.
215. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст] : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 383 с.
216. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы [Текст]. — М. : АРКТИ, 2003. — 272 с.
217. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе [Текст]. — М. : АРКТИ, 2005. — 320 с.

218. Соловьёв, В. С. Оправдание добра. Нравственная философия [Текст] // Соч. В 2 т. Том 1. — М., 1988.
219. Социальное здоровье: методология, теория и практика [Текст] : монография / под ред. Л. А. Байковой ; РГУ имени С. А. Есенина. — Рязань, 2006. — 185 с.
220. Социально-профессиональное самоопределение учащихся: дидактические материалы [Текст] / сост. Е. Д. Волохова [и др.]. — Брянск, 1995. — 169 с.
221. Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание [Текст]. — М., 1972. — 303 с.
222. Спиркин, А. Г. Философия [Текст] : учебник — М. : Гардарики, 2006. — 365 с.
223. Справочник заместителя директора школы по воспитательной работе [Текст] : учеб. пособие / авт.-сост. Л. А. Байкова [и др.]. — М., 1999. — 160 с.
224. Степанов, Е. Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика [Текст]. — Псков, 1998. — 263 с.
225. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст]. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — 286 с.
226. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям [Текст] — 5-е. изд. — Киев : Радянська школа, 1974. — 288 с.
227. Таланчук, Н. М. Введение в неопедагогику [Текст]. — М., 1991. — 184 с.
228. Теоретические основы процесса обучения в советской школе [Текст] / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М., 1989. — 320 с.
229. Теория и практика воспитательных систем [Текст]. В 2 кн. / ред.-кол. Л. И. Новикова [и др.]. — М., 1993. — 349 с.
230. Толстой, Л. Н. Царство божие внутри вас [Текст] // Полн. собр. соч. Том 28 / под ред. Н. В. Горбачева. — М. : Терра, 1992. — 396 с.
231. Тюмасева, З. Природосообразное образование как фактор оздоровления обучаемых [Текст] // Народное образование. — 2003. — № 9.
232. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Текст] // Пед. соч. В 6 т. Том 2 / сост. С. Ф. Егоров. — М. : Педагогика, 1990. — 528 с.
233. Ушинский, К. Д. Три элемента школы [Текст] // Пед. соч. В 6 т. Том 1. — М., 1988.
234. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст] // Избр. тр. — 2-е изд. / МПСИ. — М., 2004. — 672 с.
235. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] : монография — М. : Педагогика, 1989. — 208 с.
236. Фельдштейн, Д. И. Человек в современном мире : тенденции и потенциальные возможности развития [Текст]. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2008. — 16 с.

237. Философия образования для XXI века [Текст] : сб. ст. / ред.-сост. Н. Н. Пахомов, Ю. Б. Тупталов. — М. : Логос, 1992. — 207 с.
238. Философия образования и воспитания [Текст] / под ред. В. А. Сластёнина, Н. Д. Никандрова. — М., 1994.
239. Философская антропология и гуманизм Э. Фромма [Текст] / отв. ред. Ю. В. Сычёв. — М., 1995. — 155 с.
240. Философско-психологические проблемы развития образования [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. — М., 1994. — 128 с.
241. Франк, С. Л. Смысл жизни [Текст]. — Минск : Полифакт, 1992. — 48 с.
242. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] : сб. / пер. с англ и нем. Д. А. Леонтьева [и др.]. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
243. Френе, С. Избр. пед. соч. [Текст] / пер. с фр. — М., 1990. — 304 с.
244. Фромм, Э. Иметь или быть [Текст] / пер. с англ. ; под ред. В. И. Добренёва. — М. : Прогресс, 1990. — 330 с.
245. Фромм, Э. Человек для себя: исследование психологических проблем этики [Текст] / пер. с англ. — Минск : Коллегиум, 1993. — 254 с.
246. Хакен, Г. Синергетика [Текст] / пер. с англ. — М., 1980. — 404 с.
247. Харьковская, Г. А. Природосообразность как теоретическая основа воспитания [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Пятигор. гос. лингвист. ун-т. — Пятигорск, 2003. — 20 с.
248. Хомерики, О. Г. Развитие школы как инновационный процесс [Текст] / О. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов. — М., 1994. — 64 с.
249. Хухлаева, О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников [Текст] : учеб. пособие. — М. : Академия, 2003. — 176 с.
250. Хьелл, Л. Теории личности [Текст] : учеб. пособие / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер, 2007. — 606 с.
251. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития [Текст] / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. — М. : Интерпракс, 1995. — 288 с.
252. Цырлина, Т. В. Авторская школа: вариант эффективного управления [Текст]. — М., 1999. — 127 с.
253. Цырлина, Т. В. Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX века. — Курск, 1999. — 196 с.
254. Чесноков, В. С. Пьер Тейяр де Шарден о человеке, ноосфере и космосе [Текст] / В. С. Чесноков, Е. Е. Прокопенко // Культура и время. — 2005. — № 3.
255. Шаронин, Ю. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования (синергетический подход) [Текст]. — М., 1998. — 321 с.
256. Шацкий, С. Т. Пед. соч. [Текст]. В 4 т. — М., 1962—1965.
257. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью [Текст]. — М., 1992. — 576 с.

258. Шевелева, С. С. Открытая модель образования (синергетический подход) [Текст]. — М., 1997. — 48 с.
259. Шелер, М. Положение человека в космосе [Текст] // Избр. произв. — М. : Гнозис, 1994. — 490 с. — С. 129—195.
260. Шилова, М. И. Учителю о воспитанности школьников [Текст]. — М., 1990. — 44 с.
261. Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент [Текст] : сб. науч. тр. / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. — М., 1999. — 308 с.
262. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Перспективы [Текст] / под ред. В. С. Библера. — Кемерово, 1993. — 414 с.
263. Школа самоопределения: первый шаг [Текст]. В 2 ч. / под ред. А. Н. Тубельского. — М., 1991. — 338 с.
264. Штейнер, Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки [Текст] / пер. с нем. — М., 1993. — 40 с.
265. Штейнер, Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика : курс лекций, прочитанных 21.08—5.09.1919 для преподавателей свободных вальдорфских школ [Текст] / пер. с нем. — М., 1996. — 174 с.
266. Штейнер, Р. Методика преподавания и жизненные предпосылки воспитания (5 лекций, прочитанных на педагогической конференции в Штутгарте 8—11 апреля 1924 года) [Текст] / пер. с нем. — Рязань, 1991. — 100 с.
267. Штейнер, Р. Общее учение о человеке как основа педагогики : учеб. курс лекций для преподавателей свободных вальдорфских школ, прочитанных 21.08.—5.09.1919 в Штутгарте [Текст] / пер. с нем. Д. М. Виноградова. — М., 1996. — 173 с.
268. Штейнер, Р. Современная духовная жизнь и воспитание [Текст] / пер. с нем. — Рязань, 1991. — 116 с.
269. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания [Текст] : учеб. пособие. — СПб. : Питер, 2005. — 365 с.
270. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] / пер. с англ. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб., 1996. — 592 с.
271. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность [Текст] / под ред. А. П. Огурцовой, Б. Г. Юдиной. — М. : Эдиториал УРСС, 1997. — 444 с.
272. Юнг, К. Г. Проблемы души нашего времени [Текст] / пер. с нем. — М. : Акад. проект, 2007. — 286 с.
273. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст]. — М., 1996. — 96 с.
274. Ямбург, Е. А. Школа для всех. Адаптивная модель. Теоретические основы и практическая реализация [Текст]. — М., 1996. — 352 с.
275. Kasser, T. Further Examining the American Dream. The Different Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals [Text] / T. Kasser, R. M. Ryan // Personal and Social Psychology. — 1996. — Vol. 22.
276. Sheldon, K. M. Coherence and Congruence Two aspects of Personality Integration / K. M. Sheldon, T. Kasser // Personal and Social Psychology. — 1995.

Новые издания по дисциплине «Социальная экология» и смежным дисциплинам

1. Залунин, В. И. Социальная экология : учебник для академического бакалавриата / В. И. Залунин. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018.
2. Козлов, А. И. Экология человека. Питание : учеб. пособие для академического бакалавриата / А. И. Козлов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018.
3. Медведев, В. И. Социальная экология. Экологическое сознание : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / В. И. Медведев, А. А. Алдашева. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018.
4. Петрушин, В. И. Психология здоровья : учебник для академического бакалавриата / В. И. Петрушин, Н. В. Петрушина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018.
5. Ситаров, В. А. Социальная экология : учебник и практикум для академического бакалавриата / В. А. Ситаров, В. В. Пустовойтов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018.

Методика М. Рокича «Ценностные ориентации»

(См.: Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб. : Речь, 2006. — С. 524—526)

Цель: изучить систему ценностных ориентаций личности.

Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, жизненной концепции, «философии жизни». Методика изучения ценностных ориентации М. Рокича базируется на прямом ранжировании списка ценностей.

М. Рокич различает два класса ценностей:

- терминальные — убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- инструментальные — убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Респонденту предъявляются два списка ценностей (по 18 в каждом). В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер (по порядку значимости). Вначале оценивается список терминальных, а затем список инструментальных ценностей.

Инструкция при работе со списком, содержащим перечисление ценностей

Внимательно прочитайте сначала список А. Проставьте у каждой названной ценности номер по порядку значимости ее для Вас как принципа, которым Вы руководствуетесь в жизни. Первое место следует поставить у той ценности, которая, на Ваш взгляд, более значима в Вашей жизни. Затем выберите вторую по значимости ценность и напишите около нее номер 2. Далее сделайте то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная займет 18-е место. Затем подобное ранжирование проведите с ценностями, занесенными в список Б.

СПИСОК А (терминальные ценности):

- активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);

- жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);
- здоровье (физическое и психическое);
- интересная работа;
- красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве);
- любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);
- материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);
- наличие хороших и верных друзей;
- общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);
- познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);
- продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);
- развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);
- развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);
- свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках);
- счастливая семейная жизнь;
- счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);
- творчество (возможность творческой деятельности);
- здоровье и жизнь других людей.

СПИСОК Б (инструментальные ценности):

- аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;
- воспитанность (хорошие манеры);
- высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);
- жизнерадостность (чувство юмора);
- исполнительность (дисциплинированность);
- независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);
- забота о здоровье других людей;
- образованность (широта знаний, высокая общая культура);
- ответственность (чувство долга, умение держать слово);
- рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения);
- самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);
- смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов;

- твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями);
- терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения);
- широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);
- честность (правдивость, искренность);
- эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе);
- забота о своем здоровье.

Обработка и анализ результатов

При обработке заполненных респондентами бланков следует обращать внимание на первые и последние пять ценностей в рейтинговом списке. Это даст возможность определить проблемы в нравственном воспитании и социальном развитии учащихся и студентов.

Ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела, социально направленные, индивидуалистические, конформистские, альтруистические ценности, ценности самоутверждения и ценности принятия других и т. д. Если не удастся выявить ни одной закономерности, можно предположить несформированность у респондента системы ценностей или даже неискренность ответов.

Оценка способов реагирования в конфликте. Опросник К. Томаса

(См.: Психодиагностика персонала. Методика и тесты : учеб. пособие.
В 2 т. Том 2. — Самара : Бахрах-М, 2007. — С. 298—304)

Инструкция

По каждому из утверждений выберите то («а» или «б»), которое наиболее точно отражает Вашу позицию.

Утверждения

1. а) Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

б) Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, в чем мы оба согласны.

2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.

б) Я пытаюсь уладить его с учетом интересов другого человека и моих собственных.

3. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.

б) Я стараюсь не задеть чувств другого человека.

5. а) Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку другого;

б) Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

6. а) Я пытаюсь избежать неприятности для себя.

б) Я стараюсь добиться своего.

7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, с тем чтобы со временем решить его окончательно.

б) Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться в другом.

8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Я первым делом стараюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

9. а) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий.

б) Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10. а) Я твердо стремлюсь добиться своего.
б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
б) Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.
12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
б) Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет навстречу.
13. а) Я предлагаю среднюю позицию.
б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.
14. а) Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
б) Я пытаюсь доказать другому логику и преимущество моих взглядов.
15. а) Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения.
16. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
б) Я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.
17. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. а) Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
б) Я дам другому возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.
19. а) Первым делом я пытаюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
б) Я стараюсь отложить спорные вопросы, с тем чтобы со временем решить их окончательно.
20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. а) Во время переговоров стараюсь быть внимательным к другому.
б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. а) Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и позицией другого человека.
б) Я отстаиваю свою позицию.
23. а) Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
б) Иногда предоставляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24. а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу.
б) Я стараюсь убедить другого пойти на компромисс.
25. а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.
б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. а) Я обычно предлагаю среднюю позицию.
б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. а) Зачастую стремлюсь избежать споров.
б) Если это сделает другого человека счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.
29. а) Я предлагаю среднюю позицию.
б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Ключ для опросника

Соперничество: 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.
Сотрудничество: 6, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б.
Компромисс: 2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а.
Избегание: 1а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 29б.
Приспособление: 1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.

Обработка результатов

Каждый ответ оценивается в 1 балл. Полученные количественные оценки сравниваются между собой для выявления наиболее предпочитаемой формы социального поведения в ситуациях конфликта, тенденции его взаимоотношений в сложных ситуациях.

Опросник Т. Лири

(См.: Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб. : Речь, 2006. — С. 683—693).

Цель: определить тип межличностных отношений, свойственный респонденту.

Инструкция

Перед Вами набор характеристик. Прочтите каждую и отметьте знаком «+» те, которые соответствуют Вашему представлению о себе. Будьте внимательны, старайтесь отвечать как можно более точно и правдиво.

Какой Вы человек?

Набор характеристик

1. Другие думают о мне благосклонно.
2. Производит впечатление на окружающих.
3. Умеет распоряжаться, приказывать.
4. Умеет настоять на своем.
5. Обладает чувством достоинства.
6. Независимый.
7. Способен сам позаботиться о себе.
8. Может проявить безразличие.
9. Способен быть суровым.
10. Строгий, но справедливый.
11. Может быть искренним.
12. Критичен к другим.
13. Любит поплакаться.
14. Часто печален.
15. Способен проявлять недоверие.
16. Часто разочаровывается.
17. Способен быть критичным к себе.
18. Способен признать свою неправоту.
19. Охотно подчиняется.
20. Уступчивый.
21. Благодарный.
22. Восхищающийся, склонен к подражанию.
23. Уважительный.

24. Ищущий одобрения.
25. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи.
26. Стремится ужиться с другими.
27. Дружелюбный, доброжелательный.
28. Внимательный, ласковый.
29. Деликатный.
30. Ободряющий.
31. Отзывчивый к призывам о помощи.
32. Бескорыстный.
33. Способен вызывать восхищение.
34. Пользуется у других уважением.
35. Обладает талантом руководителя.
36. Любит ответственность.
37. Уверен в себе.
38. Самоуверен, напорист.
39. Деловитый, практичный.
40. Любит соревноваться.
41. Стойкий и крутой, где надо.
42. Неумолимый, но беспристрастный.
43. Раздражительный.
44. Открытый, прямолинейный.
45. Не терпит, чтобы им командовали.
46. Скептичен.
47. На него трудно произвести впечатление.
48. Обидчивый, щепетильный.
49. Легко смущается.
50. Не уверен в себе.
51. Уступчивый.
52. Скромный.
53. Часто прибегает к помощи других.
54. Очень почитает авторитеты.
55. Охотно принимает советы.
56. Доверчив и стремится радовать других.
57. Всегда любезен в общении.
58. Дорожит мнением окружающих.
59. Общительный, уживчивый.
60. Добросердечный.
61. Добрый, вселяющий уверенность.
62. Нежный, мягкосердечный.
63. Любит заботиться о других.
64. Бескорыстный, щедрый.
65. Любит давать советы.
66. Производит впечатление значительности.
67. Начальственно-повелительный.
68. Властный.
69. Хвастливый.

70. Надменный, самодовольный.
71. Думает только о себе.
72. Хитрый, расчетливый.
73. Нетерпим к ошибкам других.
74. Своекорыстный.
75. Откровенный.
76. Часто недружелюбен.
77. Озлобленный.
78. Жалобщик.
79. Ревнивый.
80. Долго помнит обиды.
81. Самобичующий.
82. Застенчивый.
83. Безынициативный.
84. Кроткий.
85. Зависимый, несамостоятельный.
86. Любит подчиняться.
87. Предоставляет другим принимать решение.
88. Легко попадает впросак.
89. Легко поддается влиянию друзей.
90. Готов довериться любому.
91. Благорасположен ко всем без разбора.
92. Всем симпатизирует.
93. Прощает все.
94. Переполнен чрезмерным сочувствием.
95. Великодушен, терпим к недостаткам.
96. Стремится покровительствовать.
97. Стремящийся к успеху.
98. Ожидает восхищения от каждого.
99. Распоряжается другими.
100. Деспотичный.
101. Сноб (судит о людях по рангу и достатку, а не по личным качествам).
102. Тщеславный.
103. Эгоистичный.
104. Холодный, черствый.
105. Язвительный, насмешливый.
106. Злой, жестокий.
107. Часто гневлив.
108. Бесчувственный, равнодушный.
109. Злопамятный.
110. Проникнут духом противоречий.
111. Упрямый.
112. Недоверчивый, подозрительный.
113. Робкий.
114. Стыдливый.

115. Отличается чрезмерной готовностью подчиняться.
116. Мякотелый.
117. Почти никогда и никому не возражает.
118. Навязчивый.
119. Любит, чтобы его опекали.
120. Чрезмерно доверчив.
121. Стремится снискать расположение каждого.
122. Со всеми соглашается.
123. Всегда дружелюбен.
124. Всех любит.
125. Слишком снисходителен к окружающим.
126. Старается утешить каждого.
127. Заботится о других в ущерб себе.
128. Портит людей чрезмерной добротой.

Обработка результатов

Каждый плюс оценивается в 1 балл.

- 1-й октант: вопросы 1—4; 33—36; 65—68; 97—100.
- 2-й октант: вопросы 5—8; 37—40; 69—72; 101—104.
- 3-й октант: вопросы 9—12; 41—44; 73—76; 105—108.
- 4-й октант: вопросы 13—16; 45—48; 77—80; 109—112.
- 5-й октант: вопросы 17—20; 49—52; 81—84; 113—116.
- 6-й октант: вопросы 21—24; 53—56; 85—88; 117—120.
- 7-й октант: вопросы 25—28; 57—60; 89—92; 121—124.
- 8-й октант: вопросы 29—32; 61—64; 93—96; 125—128.

Примечание. Для диагностики социального здоровья подростков и студентов важными показателями будут 7-й и 8-й октанты (сотрудничающий и альтруистический типы межличностных отношений).

Типы межличностных отношений

1-й октант. Авторитарный:

0—8 баллов: уверенный в себе, упорный, настойчивый, может быть хорошим наставником и организатором.

9—12 баллов: доминантный, энергичный, успешный в делах, любит давать советы, требует к себе уважения, может быть нетерпим к критике, ему свойственна переоценка собственных возможностей.

13—16 баллов: властный, диктаторский, деспотический характер, всех поучает, дидактический стиль высказываний, стремится к лидерству, командованию другими, сильная личность с чертами деспотизма.

2-й октант. Независимый — доминирующий:

0—8 баллов: уверенный, независимый, ориентированный на себя, склонный к соперничеству.

9—12 баллов: самодовольный, с выраженным чувством собственного достоинства, превосходства над окружающими, с тенденцией иметь свое мнение, отличное от мнения большинства, и занимать обособленную позицию в группе.

13—16 баллов: стремится быть над всеми, самовлюбленный, расчетливый, к окружающим относится отчужденно, заносчивый, хвастливый.

3-й октант. Агрессивный:

0—8 баллов: упрямый, упорный, настойчивый в достижении цели, энергичный, непосредственный.

9—12 баллов: требовательный, прямолинейный, откровенный, строгий и резкий в оценке других, непримиримый, склонный во всем обвинять окружающих, насмешливый, ироничный, раздражительный.

13—16 баллов: чрезмерное упорство, недружелюбие, жесткость, враждебность, по отношению у окружающим, несдержанность, вспыльчивость, агрессивность, доходящая до асоциального поведения.

4-й октант. Недоверчивый — скептический:

0—8 баллов: реалистичен в суждениях и поступках, критичен по отношению к окружающим, скептик, неконформный.

9—12 баллов: выраженная склонность к критицизму, разочарованный в людях, замкнутый, скрытный, обидчивый, недоверчив к окружающим. испытывает трудности в интерперсональных контактах из-за подозрительности и боязни плохого отношения, свой негативизм проявляет в вербальной агрессии.

13—16 баллов: отчужденный по отношению к враждебному и злобному миру, очень подозрительный, крайне обидчивый, склонный к сомнению во всем, злопамятный, постоянно жалуется на всех.

5-й октант. Покорно-застенчивый:

0—8 баллов: скромный, робкий, уступчивый, эмоционально сдержанный, способный подчиняться, не имеет собственного мнения, послушно и честно выполняет свои обязанности.

9—12 баллов: застенчивый, кроткий, легко смущается, склонен подчиняться более сильному без учета ситуации.

13—16 баллов: покорный, склонный к самоуничтожению, слабовольный. склонный уступать всем и во всем, всегда ставит себя на последнее место и осуждает себя, приписывает себе вину, пассивный, стремится найти опору в ком-либо более сильном.

6-й октант. Зависимый:

0—8 баллов: конформный, мягкий, ожидает помощи и советов, доверчивый, склонный к восхищению окружающими, вежливый, нуждается в признании.

9—12 баллов: послушный, боязливый, беспомощный, не умеет проявить сопротивление, искренне считает, что другие всегда правы.

13—16 баллов: очень неуверенный в себе, имеет навязчивые страхи, опасения, тревожится по любому поводу, поэтому зависим от других и от чужого мнения, сверхконформный.

7-й октант. Сотрудничающий:

0—8 баллов: склонный к сотрудничеству и кооперации, гибкий и компромиссный при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремится быть в согласии с мнением окружающих, следует условно-

стям, правилам и принципам хорошего тона в отношениях с людьми, инициативный, энтузиаст в достижении целей группы, стремится помогать, чувствовать себя в центре внимания, заслужить внимание и любовь, общительный, проявляет теплоту и дружелюбие в отношениях.

9—16 баллов: дружелюбный и любезный со всеми, ориентирован на принятие и социальное одобрение, стремится удовлетворить требования всех без учета ситуации, стремится к целям микрогруппы, имеет развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильный (истероидный тип характера).

8-й октант. Альтруистический.

0—8 баллов: ответственный по отношению к людям, деликатный, мягкий, добрый, эмоциональное отношение к людям проявляет в сострадании, симпатии, заботе, ласке, умеет подбодрить и успокоить окружающих, бескорыстный и отзывчивый.

9—16 баллов: гиперответственный, всегда приносит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать всем, навязчивый в своей помощи, слишком активный по отношению к окружающим, неадекватно принимает на себя ответственность за других.

Характеристики, не выходящие за пределы 8 баллов, свойственны гармоничным личностям

Показатели, превышающие 8 баллов, свидетельствуют об акцентуации свойств.

14—6 баллов отражают трудности в социальной адаптации, низкие баллы (0—3) могут быть результатом скрытности и неискренности респондента.

1—4-й октанты характеризуются преобладанием неконформных тенденций и склонностью к конфликтному поведению (3, 4-й — октанты), большой независимостью, упорством в отстаивании собственной точки зрения, тенденцией к лидерству и доминированию (1, 2-й — октанты).

5—8-й октанты характеризуются преобладанием конформных установок, стремлением к добрым контактам (7, 8-й октанты), неуверенностью в себе, податливостью к мнению окружающих, склонностью к компромиссам (5, 6-й октанты).

Доминирование $(1 - 5) + 0,7 \times (3 + 2 - 4 - 6)$.

Дружелюбие $(7 - 3) + 0,7 \times (8 - 2 - 4 + 6)$.

Анкета «Мотивация учения»

(См.: Еремкин, Ю. Л. Психодиагностика в воспитательной работе школы / Ю. Л. Еремкин, О. В. Еремкина. — Рязань, 2000)

Цель: определить доминирующие мотивы учения.

Инструкция

Последовательно прочитайте все утверждения. Подумайте, в какой мере Вы согласны с каждым из них. Если высказывание полностью соответствует Вашим мыслям, то рядом с номером утверждения поставьте 4 балла; если отвечает частично — то 3 балла; если скорее нет, чем да — то 2 балла; если определенно нет — то 1 балл.

Зачем я учусь? Я считаю, что...

1. Образовательное учреждение вводит в мир интересного.
2. Учиться нужно, чтобы двигать прогресс.
3. Учеба открывает передо мной картину окружающего мира.
4. Учение делает меня полезным обществу.
5. Учеба дает мне возможность разобраться в любимом предмете.
6. Учиться нужно, чтобы жизнь страны становилась лучше.
7. Каждый день в образовательном учреждении я узнаю что-то новое.
8. Учиться нужно, чтобы процветала Россия.
9. Без учебы я был бы очень ограниченным.
10. Учеба помогает найти достойное место в жизни.
11. Благодаря учению я могу сделать что-то сам.
12. Учение дает мне возможность быть не глупее других.
13. В образовательном учреждении я учусь самостоятельно добывать знания.
14. Главное в учебе, чтобы мои усилия были одобрены.
15. Главное в учебе — понять материал, а не запомнить.
16. Я учусь, чтобы родители гордились мною.
17. В учебе я предпочитаю решить одну задачу, но трудную.
18. В учебе я тянусь за своим другом.
19. Главное в учебе для меня понять, почему так делается, как к такому выводу, решению пришли.
20. Мне приятно общество умных, хорошо успевающих ребят.
21. Я учусь, чтобы изменить себя.

- 22. Учеба дает возможность интересного общения со сверстниками.
- 23. Учеба расширяет мой кругозор.
- 24. С друзьями я часто обмениваюсь мнением об услышанном на разных занятиях.
- 25. После этого образовательного учреждения важно учиться дальше.
- 26. Я предпочитаю выполнять домашние задания с другом.
- 27. В образовательном учреждении закладывают основы моего дальнейшего самообразования.
- 28. Я ценю преподавателей, с которыми можно серьезно обсудить какую-нибудь научную проблему.
- 29. Мир постоянно усложняется и без постоянной учебы к нему не приспособиться.
- 30. Без хороших знаний нельзя включаться ни в одно совместное дело.

Обработка результатов

- 1. Широкие познавательные мотивы. Вопросы: 1, 3, 7, 23, 29.
- 2. Учебно-познавательные мотивы. Вопросы: 5, 11, 12, 15, 21.
- 3. Мотивы самообразования. Вопросы: 9, 25, 27, 13, 19.
- 4. Широкие социальные мотивы. Вопросы: 2, 4, 6, 8, 10.
- 5. Мотивы сотрудничества. Вопросы: 22, 24, 26, 28, 30.
- 6. Позиционные мотивы. Вопросы: 4, 16, 17, 18, 20.

Оценка коммуникативных и организаторских склонностей (КОС)

(См.: Психодиагностика персонала. Методика и тесты : учеб. пособие. В 2 т. Том 2. — Самара : Бахрах-М, 2007. — С. 224—233)

Инструкция

Вам нужно ответить на все предложенные вопросы. Если Вы согласны с утверждением, то в соответствующей клетке листа ответов поставьте плюс, если Ваш ответ отрицателен (Вы не согласны) — поставьте знак минус.

Вопросник

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то из Ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?
6. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами и за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?
8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от них?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вы включаетесь в новую для Вас компанию?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиваться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?

16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей, обязательств?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли Вы, что Вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую Вам компанию?
30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе в школе?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято Вашими товарищами?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомую Вам компанию?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?
39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Лист ответов

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40

Обработка результатов

1. Сопоставьте ответы испытуемого с дешифратором и подсчитайте количество совпадений отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям.

Дешифратор

Коммуникативные склонности

— положительные ответы (вопросы 1 столбца);

— отрицательные ответы (вопросы 3 столбца).

Организаторские склонности

— положительные ответы (вопросы 2 столбца);

— отрицательные ответы (вопросы 4 столбца).

2. Вычислите оценочные коэффициенты коммуникативных (Кк) и организаторских (Ко) склонностей как отношения количества совпадающих ответов по коммуникативным склонностям (Кх) и организаторским склонностям (Ох) к максимально возможному числу совпадений (20) по формулам:

$$Кк = Кх : 20,$$

$$Ко = Ох : 20.$$

Для качественной оценки результатов необходимо сопоставить полученные коэффициенты со шкалой оценок коммуникативных (Кк) и организаторских (Ко) склонностей.

	Кк	Ко
1	0,10 – 0,45	0,20 – 0,55
2	0,46 – 0,55	0,56 – 0,65
3	0,56 – 0,65	0,66 – 0,70
4	0,66 – 0,75	0,71 – 0,80
5	0,76 — 1,00	0,81 — 1,00

Анализ результатов

Оценка 1 — низкий уровень проявлений коммуникативных (Кк) и организаторских (Ко) склонностей.

Оценка 2 — ниже среднего уровень проявлений коммуникативных (Кк) и организаторских (Ко) склонностей.

Оценка 3 — средний уровень проявлений коммуникативных (Кк) и организаторских (Ко) склонностей.

Оценка 4 — высокий уровень проявлений коммуникативных (Кк) и организаторских (Ко) склонностей.

Оценка 5 — очень высокий уровень проявлений коммуникативных (Кк) и организаторских (Ко) склонностей.

Тест определения уровня самоактуализации личности

Э. Шострома в модификации Л. Я. Гозмана и др. (Тест САТ)

(См.: Психодиагностика персонала. Методика и тесты : учеб. пособие. В 2 т. Том 2. — Самара : Бахрах-М, 2007. — С. 539—555)

Цель: определить степень самоактуализации личности на основе самоанализа.

Опросник включает в себя приведенные ниже шкалы.

Шкала ориентации во времени (состоит из 17 пунктов) — измеряет, насколько правильно человек ориентирован во времени. Человек, обладающий низким уровнем самоактуализации (низкий балл по шкале), неправильно ориентирован во времени. Он живет прошлым (его мучают раскаяние в своих поступках, воспоминания о нанесенных ему обидах и т. п.), или/и будущим (ставит перед собой идеальные цели, строит невыполнимые планы, живет неоправданными надеждами и ожиданиями, обычно опасается за свою жизнь и т. д.), или только настоящим (поглощен «сегодняшним днем», не связывая свою жизнь ни с прошлым, ни с будущим). Самоактуализирующаяся личность (высокий балл по шкале) правильно ориентирована во времени; живет настоящим, воспринимая его в единстве с прошлым и будущим.

Шкала опоры (91 пункт) — базовая шкала, определяющая, руководствуется ли человек в жизни своими собственными целями, убеждениями, установками и принципами или он подвержен влиянию внешних сил, конформен и т. д. **Признак самоактуализации** — изнутри направляемая личность, то есть личность, обладающая «внутренней поддержкой». Если такой человек в какой-то мере и подвержен внешнему влиянию, то он свободен в выборе, не конформен. Несамеоактуализирующаяся личность направляется «извне», то есть обладает «внешней поддержкой».

Шкала ценностной ориентации (20 пунктов) (эта и все последующие шкалы являются дополнительными) — измеряет, насколько человек руководствуется ценностями, присущими самоактуализирующейся личности. Высокий балл по данной шкале означает, что человек наиболее полно принимает эти ценности, низкий балл — что он их отвергает.

Шкала гибкости поведения (24 пункта) — измеряет гибкость поведения в различных ситуациях. Высокий балл отражает способность человека быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, низкий

балл означает догматизм. Вместе со шкалой ценностной ориентации данная шкала образует блок ценностей.

Шкала сензитивности (13 пунктов) — измеряет, насколько глубоко и тонко человек ощущает свои чувства и потребности.

Шкала спонтанности (14 пунктов) — измеряет способность спонтанно выражать свои чувства. Высокий балл по этой шкале говорит о том, что человек способен выражать свои чувства в заранее непродуманных действиях. Низкий балл означает, что человек боится открыто проявлять свои чувства. Шкала сензитивности и шкала спонтанности образуют блок чувств.

Шкала самоуважения (15 пунктов) — измеряет способность человека уважать себя за свою силу.

Шкала самопринятия (21 пункт) — измеряет способность человека принимать себя вопреки своей слабости. Шкала самопринятия и самоуважения образуют блок самовосприятия.

Шкала, определяющая взгляд на природу человека (10 пунктов), — оценивает понимание человеческой природы, мужественности и женственности. Самоактуализирующаяся личность (высокий балл по данной шкале) видит человека скорее хорошим, чем плохим, легко распознает, где правда, а где неправда, где добро, а где зло. Низкий балл по этой шкале означает, что субъект считает человека в сущности плохим и несинергичным.

Шкала синергичности (7 пунктов) — измеряет способность к целостному восприятию мира и людей. Самоактуализирующаяся личность видит, что противоположности в природе и в жизни связаны. Низкий балл по данной шкале говорит о том, что человек видит в этих противоречиях неразрешимый антагонизм. Шкала синергичности и шкала, оценивающая взгляд на природу человека, образуют блок осознания целостности бытия.

Шкала принятия агрессии (16 пунктов) — измеряет способность человека принимать свою агрессивность как природное свойство. При низком уровне самоактуализации человек обычно старается скрыть это свойство, отказаться от агрессии и подавить ее в себе.

Шкала контактности (20 пунктов) — измеряет способность человека устанавливать глубокие и тесные контакты с окружающими. Самоактуализирующаяся личность может легко и быстро вступать в контакт, а ее отношения с людьми не являются поверхностными — она играет значимую роль в жизни своих друзей и близких. Человек с низким уровнем самоактуализации испытывает трудности в общении. Шкалы контактности и принятия агрессии образуют блок межличностной чувствительности.

Шкала познавательных потребностей (11 пунктов) — измеряет степень выраженности у человека стремления к приобретению знаний об окружающем мире.

Шкала креативности (14 пунктов) — измеряет выраженность творческой направленности личности.

Каждый пункт опросника содержит два альтернативных суждения, одно из которых должно быть в обязательном порядке выбрано испытуемым как в наибольшей степени соответствующее его взглядам и убеждениям (испытуемый отмечает на ответном бланке, какое из суждений — «а» или «б» — он выбрал). Как уже отмечалось выше, за выбор того из суждений, которое характерно для самоактуализирующейся личности, испытуемый получает один балл. В методике представлены те суждения из пунктов каждой шкалы, за которые дается один балл (ключи по шкалам).

Вопросы, оставленные без ответов, а также те, где отмечены обе возможные альтернативы, при обработке не учитываются. Если испытуемый не ответил на 10 % ответов и более, исследование считается *недействительным*.

Опросник рассчитан на респондентов, обладающих достаточно высоким уровнем интеллектуального развития, необходимым для адекватного восприятия содержания теста. Тест может быть предложен для одновременного заполнения целой группой испытуемых. При необходимости испытуемые могут работать с тестом и дома. Время заполнения ответного бланка не ограничивается. Обычно это занимает около 30 минут.

Инструкция

Каждый пункт данного опросника содержит в себе два высказывания (а и б). Внимательно прочтите каждое из них и выберите то, которое в большей степени соответствует Вашей точке зрения.

Опросник

1. а) Я верю в себя только тогда, когда чувствую, что могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.
б) Я верю в себя даже тогда, когда чувствую, что не могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.
2. а) Я часто внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
б) Я редко внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
3. а) Мне кажется, что человек может прожить свою жизнь так, как ему хочется.
б) Мне кажется, что человек имеет мало шансов прожить свою жизнь так, как ему хочется.
4. а) Я всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.
б) Я далеко не всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.
5. а) Я чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
б) Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
6. а) В сложных ситуациях надо действовать уже испытанными способами, только это гарантирует успех.
б) В сложных ситуациях надо искать принципиально новые решения.

7. а) Для меня важно, разделяют ли другие мою точку зрения.
б) Для меня не слишком важно, чтобы другие разделяли мою точку зрения.
8. а) Мне кажется, что человек должен спокойно относиться к тому неприятному, что он может услышать о себе от других.
б) Мне приятно, когда люди обижаются, услышав что-то неприятное о себе.
9. а) Я не могу без всяких угрызений совести отложить на завтра то, что должен сделать сегодня.
б) Меня мучают угрызения совести, если я откладываю на завтра то, что я должен сделать сегодня.
10. а) Иногда я бываю так зол, что мне хочется «набрасываться» на людей.
б) Я никогда не бываю настолько зол, чтобы мне хотелось «набрасываться» на людей.
11. а) Мне кажется, что в будущем меня ждет много хорошего.
б) Мне кажется, что мое будущее сулит мне мало хорошего.
12. а) Человек должен оставаться честным во всем и всегда.
б) Бывают ситуации, когда человек имеет право быть нечестным.
13. а) Взрослые никогда не должны сдерживать любознательность своего ребенка, даже если ее удовлетворение может иметь отрицательные последствия.
б) Не стоит поощрять излишнее любопытство ребенка, когда оно может привести к дурным последствиям.
14. а) У меня часто возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.
б) У меня не возникает потребности в обосновании тех своих действий, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.
15. а) Я всячески стараюсь избегать огорчений.
б) Я не считаю необходимым для себя избегать огорчений.
16. а) Я часто испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.
б) Я редко испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.
17. а) Я не хотел бы отступать от своих принципов даже ради того, чтобы совершить нечто полезное, за что люди были бы мне благодарны.
б) Я хотел бы совершить нечто полезное, за что люди были бы мне благодарны, даже если ради этого нужно было бы несколько отойти от своих принципов.
18. а) Мне кажется, что большую часть времени я не живу, а как бы готовлюсь к тому, чтобы по-настоящему начать жить в будущем.
б) Мне кажется, что большую часть времени я не готовлюсь к будущей «настоящей» жизни, а живу по-настоящему уже сейчас.
19. а) Обычно я высказываю и делаю то, что считаю нужным, даже если это грозит осложнениями в отношениях с близкими.
б) Я стараюсь не говорить и не делать того, что может грозить осложнениями в отношениях с близкими.

20. а) Люди, которые проявляют живой интерес ко всему на свете, иногда меня раздражают.

б) Люди, которые проявляют живой интерес ко всему на свете, иногда вызывают у меня симпатию.

21. а) Мне не нравится, когда люди проводят много времени в бесплодных мечтаниях.

б) Мне кажется, что нет ничего плохого в том, что люди тратят много времени на бесплодные мечтания.

22. а) Я часто задумываюсь о том, правильно ли я себя вел в тех или иных ситуациях.

б) Я редко задумываюсь о том, правильно ли я себя вел в тех или иных ситуациях.

23. а) Мне кажется, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.

б) Я не думаю, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.

24. а) Главное в нашей жизни — творить, создавать что-либо новое.

б) Главное в нашей жизни — приносить пользу людям.

25. а) Мне кажется, что было бы лучше, если бы у большинства мужчин преобладали традиционно мужские черты характера, у женщин — традиционно женские.

б) Мне кажется, что было бы лучше, если бы мужчины и женщины сочетали в себе и традиционно мужские, и традиционно женские черты характера.

26. а) Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается прежде всего доставить удовольствие другому в противовес свободному выражению своих чувств.

б) Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается прежде всего выразить свои чувства в противовес стремлению доставить удовольствие другому.

27. а) Жесткие и эгоистические поступки, которые совершают люди, являются естественными проявлениями их человеческой природы.

б) Жесткие и эгоистические поступки, которые совершают люди, не являются проявлениями человеческой природы.

28. а) Осуществление моих планов в будущем во многом зависит от того, будут ли у меня близкие друзья.

б) Осуществление моих планов в будущем лишь в незначительной степени зависит от того, будут ли у меня близкие друзья.

29. а) Я уверен в себе.

б) Я не уверен в себе.

30. а) Мне кажется, что наиболее ценным для человека является любимая работа.

б) Мне кажется, что наиболее ценным для человека является счастливая семейная жизнь.

31. а) Я никогда не сплетничаю.

б) Иногда мне приятно посплетничать.

32. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.
б) Я не могу мириться с противоречиями в самом себе.
33. а) Если незнакомый человек окажет мне услугу, я чувствую себя обязанным ему.
б) Если незнакомый человек окажет мне услугу, я не чувствую себя обязанным ему.
34. а) Иногда мне трудно быть искренним даже тогда, когда мне этого хочется.
б) Мне всегда удается быть искренним, когда мне этого хочется.
35. а) Меня редко беспокоит чувство вины.
б) Меня часто беспокоит чувство вины.
36. а) Я чувствую себя ответственным за то, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.
б) Я не чувствую себя ответственным за то, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.
37. а) Мне кажется, что каждому человеку необходимо иметь представление об основных законах физики.
б) Мне кажется, что многие люди могут обойтись без знаний основных законов физики.
38. а) Я считаю необходимым следовать правилу «не трать время даром».
б) Я не считаю необходимым следовать правилу «не трать время даром».
39. а) Критические замечания в мой адрес снижают мою самооценку.
б) Критические замечания в мой адрес не снижают мою самооценку.
40. а) Я часто переживаю из-за того, что в настоящий момент ничего значительного не происходит.
б) Я редко переживаю из-за того, что в настоящий момент ничего значительного не происходит.
41. а) Я предпочитаю оставлять приятное «на потом».
б) Я не оставляю приятного «на потом».
42. а) Я часто принимаю спонтанные решения.
б) Я редко принимаю спонтанные решения.
43. а) Я стремлюсь открыто выражать свои чувства, даже если это может привести к каким-либо неприятностям.
б) Я стараюсь открыто не выражать своих чувств в тех случаях, когда это может привести к каким-либо неприятностям.
44. а) Я не могу сказать, что я себе нравлюсь.
б) Я могу сказать, что я себе нравлюсь.
45. а) Я часто вспоминаю о неприятных для меня вещах.
б) Я редко вспоминаю о неприятных для меня вещах.
46. а) Мне кажется, что люди должны открыто проявлять в общении с другими свое недовольство ими.
б) Мне кажется, что в общении с другими, люди должны скрывать свое недовольство ими.

47. а) Мне кажется, что я могу судить о том, как должны вести себя другие люди.

б) Мне кажется, что я не могу судить о том, как должны вести себя другие люди.

48. а) Мне кажется, что углубление в узкую специализацию является необходимым для данного ученого.

б) Мне кажется, что углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.

49. а) При определении того, что хорошо, а что плохо, для меня важно мнение других людей.

б) Я стараюсь сам определить, что хорошо, а что плохо.

50. а) Мне бывает трудно отличить любовь от простого сексуального влечения.

б) Я легко отличаю любовь от простого сексуального влечения.

51. а) Я постоянно стремлюсь к самоусовершенствованию.

б) Меня мало волнует проблема самоусовершенствования.

52. а) Достижение счастья не может быть целью человеческих отношений.

б) Достижение счастья — главная цель человеческих отношений.

53. а) Мне кажется, что я могу вполне доверять своим собственным оценкам.

б) Мне кажется, что я не могу в полной мере доверять своим собственным оценкам.

54. а) При необходимости человек может достаточно легко освободиться от своих привычек.

б) Человеку крайне трудно освободиться от своих привычек.

55. а) Мои чувства иногда приводят в недоумение меня самого.

б) Мои чувства никогда не приводят меня в недоумение.

56. а) В некоторых случаях я считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.

б) Я никогда не считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.

57. а) О том, насколько счастливо складываются отношения между людьми, можно судить, наблюдая со стороны.

б) Наблюдая со стороны, нельзя сказать, насколько удачно складываются отношения между людьми.

58. а) Я часто перечитываю понравившиеся мне книги несколько раз.

б) Я думаю, что лучше прочесть какую-либо новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанному.

59. а) Я часто увлечен своей работой.

б) Я не могу сказать, что я увлечен своей работой.

60. а) Я недоволен своим прошлым.

б) Я доволен своим прошлым.

61. а) Я чувствую себя обязанным всегда говорить правду.

б) Я не чувствую себя обязанным всегда говорить правду.

62. а) Существует очень мало ситуаций, в которых я могу позволить себе дурачиться.

б) Существует множество ситуаций, в которых я могу позволить себе дурачиться.

63. а) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают излишне бестактны.

б) Стремление разобраться в характере и чувствах окружающих естественно для человека и поэтому может оправдать бестактность.

64. а) Обычно я расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.

б) Обычно я не расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.

65. а) По возможности я стараюсь делать то, что ждут окружающие.

б) Обычно я не задумываюсь над тем, соответствует ли мое поведение тому, чего от меня ждут окружающие.

66. а) Интерес к самому себе всегда необходим для человека.

б) Излишнее самокопание иногда имеет дурные последствия.

67. а) Иногда я боюсь быть самим собой.

б) Я никогда не боюсь быть самим собой.

68. а) Большая часть того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.

б) Лишь немного из того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.

69. а) Лишь тщеславные люди думают о своих достоинствах.

б) Не только тщеславные люди думают о своих достоинствах.

70. а) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.

б) Я вправе ожидать от других, чтобы они оценили то, что я делаю для них.

71. а) Человек должен раскаиваться в своих поступках.

б) Человек совсем не обязательно должен раскаиваться в своих поступках.

72. а) Мне необходимы обоснования для принятия моих чувств.

б) Обычно мне не нужны никакие обоснования для принятия моих чувств.

73. а) В большинстве ситуаций я прежде всего стараюсь понять, чего хочу сам.

б) В большинстве ситуаций я прежде всего стараюсь понять, чего хотят окружающие.

74. а) Я стараюсь никогда не быть «белой вороной».

б) Я позволяю себе быть «белой вороной».

75. а) Когда я нравлюсь себе сам, мне кажется, что я нравлюсь всем окружающим.

б) Даже когда я нравлюсь сам себе, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.

76. а) Мое прошлое в значительной степени определяет мое будущее.

б) Мое прошлое очень слабо определяет мое будущее.

77. а) Часто бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.

б) Довольно редко бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.

78. а) Усилия и затраты, которые требуются для познания истины, стоят того, так как они приносят пользу людям.

б) Усилия и затраты, которые требуют познания истины, стоят того, так как они доставляют человеку эмоциональное удовлетворение.

79. а) Мне всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.

б) Мне неважно, чтобы другие одобряли то, что я делаю.

80. а) Я доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.

б) Я не доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.

81. а) Пожалуй, я могу сказать, что живу с ощущением счастья.

б) Пожалуй, я не могу сказать, что живу с ощущением счастья.

82. а) Довольно часто мне бывает скучно.

б) Мне никогда не бывает скучно.

83. а) Я часто проявляю свое расположение к человеку независимо от того, взаимно оно или нет.

б) Я редко проявляю свое расположение к человеку, не будучи уверен, что оно взаимно.

84. а) Я легко принимаю рискованные решения.

б) Обычно мне бывает трудно принимать рискованные решения.

85. а) Я стараюсь во всем и всегда поступать честно.

б) Иногда я считаю возможным мошенничать.

86. а) Я готов примириться со своими ошибками.

б) Мне трудно примириться со своими ошибками.

87. а) Если я делаю что-то исключительно в своих собственных интересах, то это обычно вызывает у меня чувство вины, даже если мои действия никому не вредят.

б) Я никогда не испытываю чувство вины, если что-то делаю исключительно для себя.

88. а) Дети должны понимать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.

б) Детям не обязательно сознавать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.

89. а) Я хорошо понимаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.

б) Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.

90. а) Я думаю, что большинству людей можно доверять.

б) Я думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.

91. а) Прошлое, настоящее, будущее представляются мне единым целым.

б) Мое настоящее представляется мне слабо связанным с прошлым и будущим.

92. а) Я предпочитаю проводить отпуск путешествуя, даже если это сопряжено с большими затратами и неудобствами.

б) Я предпочитаю проводить отпуск спокойно, в комфортабельных условиях.

93. а) Бывает, что мне нравятся люди, чье поведение я не одобряю.

б) Я предпочитаю не общаться с людьми, чье поведение я не одобряю.

94. а) Людям от природы свойственно понимать друг друга.

б) По природе своей человеку свойственно заботиться о своих собственных интересах.

95. а) Мне никогда не нравятся сальные шутки.

б) Мне иногда нравятся сальные шутки.

96. а) Меня любят потому, что я сам способен любить.

б) Меня любят потому, что мое поведение вызывает любовь ко мне.

97. а) Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке не противоречат друг другу.

б) Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке противоречат друг другу.

98. а) Я чувствую себя уверенным в отношениях с другими людьми.

б) Я чувствую себя неуверенным в отношениях с другими людьми.

99. а) Защищая собственные интересы, люди обычно игнорируют интересы окружающих.

б) Защищая собственные интересы, люди обычно не забывают интересы окружающих.

100. а) Я всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.

б) Я далеко не всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.

101. а) Я считаю, что способность к творчеству — природное свойство человека.

б) Я считаю, что далеко не все люди одарены природной способностью к творчеству.

102. а) Обычно я не расстраиваюсь, если мне не удастся добиться совершенства в том, что я делаю.

б) Я часто расстраиваюсь, если мне не удастся добиться совершенства в том, что я делаю.

103. а) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.

б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.

104. а) Мне легко смириться со своими слабостями,

б) Мне трудно смириться со своими слабостями.

105. а) Мне кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.

б) Мне не кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.

106. а) Мне часто приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.

б) Мне редко приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.

107. а) Выбирая для себя какое-либо занятие, человек должен считаться с тем, насколько оно необходимо.

б) Человек должен стараться заниматься только тем, чем ему интересно.

108. а) Я могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.

б) Я не могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.

109. а) Иногда я против того, чтобы мной командовали.

б) Мне никогда не нравится, когда мной командуют.

110. а) Я не стесняюсь обнаруживать свои слабости перед друзьями.

б) Мне нелегко обнаружить свои слабости перед друзьями.

111. а) Я часто боюсь совершить какую-нибудь оплошность.

б) Я не боюсь совершить какую-нибудь оплошность.

112. а) Наибольшее удовлетворение человек получает, добившись желаемого результата в работе.

б) Наибольшее удовлетворение человек получает в самом процессе работы.

113. а) О человеке никогда с уверенностью нельзя сказать, добрый он или злой.

б) Обычно о человеке можно сказать, добрый он или злой.

114. а) Я почти всегда чувствую в себе силы поступать так, как считаю нужным, несмотря на последствия.

б) Я далеко не всегда чувствую в себе силы поступать так, как считаю нужным, несмотря на последствия.

115. а) Люди иногда раздражают меня.

б) Люди редко раздражают меня.

116. а) Мое чувство самоуважения во многом зависит от того, чего я достиг.

б) Мое чувство самоуважения в небольшой степени зависит от того, чего я достиг.

117. а) Зрелый человек всегда должен осознавать причины каждого своего поступка.

б) Зрелый человек совсем не обязательно должен осознавать причины каждого своего поступка.

118. а) Я воспринимаю себя таким, каким видят меня окружающие.

б) Я вижу себя не совсем таким, каким видят меня окружающие.

119. а) Бывает, что я стыжусь своих чувств,

б) Я никогда не стыжусь своих чувств.

120. а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.

б) Мне не нравится участвовать в жарких спорах.

121. а) Я не располагаю временем, чтобы следить за новыми событиями в мире искусства и литературы.

б) Я постоянно слежу за новыми событиями в мире искусства и литературы.

122. а) Мне всегда удастся руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями.

б) Мне не часто удастся руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями.

123. а) Я часто руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении моих личных проблем.

б) Я не руководствуюсь в решении моих личных проблем общепринятыми представлениями.

124. а) Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человек должен обладать определенными знаниями в этой области.

б) Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человеку не обязательно обладать определенными знаниями в этой области.

125. а) Я боюсь неудач.

б) Я не боюсь неудач.

126. а) Меня часто беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

б) Меня редко беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

Ключ к опроснику (за выбор суждений дается один балл)

1. Шкала ориентации во времени:

11а, 16б, 18б, 21а, 28б, 38б, 40б, 41б, 45б, 60б, 64б, 71б, 76б, 82б, 91б, 106б, 126б.

2. Шкала поддержки:

1б, 2б, 3а, 4а, 5б, 7б, 8а, 9а, 10а, 12б, 14б, 15б, 17а, 19а, 22б, 23а, 25б, 26б, 27б, 29а, 31б, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 39б, 42а, 43а, 44б, 46а, 47а, 49б, 74б, 75б, 77а, 79б, 80а, 81а, 83а, 85б, 86а, 87б, 88б, 89б, 90а, 93а, 94а, 95б, 96а, 97а, 98а, 99б, 100а, 102а, 103б, 104а, 105б, 108б, 109а, 110а, 111б, 113а, 114а, 115а, 116а, 117б, 118а, 119б, 120а, 122а, 123б, 125б.

3. Шкала ценностной ориентации:

17а, 29а, 42а, 49б, 50б, 53а, 56а, 59б, 67б, 68а, 69б, 80а, 81а, 90а, 93а, 97а, 99б, 113а, 114а, 122а.

4. Шкала гибкости поведения:

3а, 9а, 12б, 33б, 36б, 38б, 40б, 47б, 50б, 51б, 61б, 62б, 65б, 68а, 70а, 74б, 82б, 85б, 95б, 97а, 99б, 102а, 105б, 123б.

5. Шкала сензитивности:

2б, 5б, 10, 43а, 46а, 55а, 73а, 77а, 83а, 89б, 103б, 119б, 122а.

6. Шкала самоуважения:

2б, 3а, 7б, 23а, 29а, 44б, 53а, 66а, 69б, 98а, 100а, 102а, 106б, 114а, 122а.

7. Шкала спонтанности:

5б, 14б, 15б, 25б, 42а, 62б, 67б, 74б, 77а, 80а, 81а, 83а, 95б, 114а.

8. Шкала самопринятия:

1б, 8а, 14б, 22б, 31б, 32а, 34а, 39б, 53а, 61б, 71б, 75б, 86а, 87б, 104а, 105б, 106б, 110а, 111б, 116б, 125б.

9. Шкала, оценивающая взгляд на природу человека:

23а, 25б, 27б, 50б, 66а, 90а, 94а, 97а, 99б, 113а.

10. Шкала синергичности:

50б, 68б, 91б, 93а, 97а, 99б, 113а.

11. Шкала принятия агрессии:

5б, 8а, 10а, 15б, 19а, 29а, 39б, 43а, 46а, 56а, 57б, 67б, 85б, 93а, 94а, 115а.

12. Шкала контактности:

5б, 7б, 17б, 26б, 33б, 36б, 46а, 65б, 70а, 73а, 74б, 75б, 79б, 96а, 99б, 103б, 108б, 109б, 120б, 123б.

13. Шкала познавательных потребностей:

13а, 20б, 37а, 48а, 63б, 66а, 78б, 82б, 92а, 107б, 121б.

14. Шкала креативности:

6б, 24а, 30а, 42а, 54а, 58а, 59а, 68а, 84а, 101а, 105б, 112б, 123б, 124б.

Далее полученные баллы переводятся в Т-баллы по следующей шкале:

Т-баллы

90				25				20				20		
80	15	70	20	20			15		10	5	15		10	
70		60	15		10	10		15				15		10
60	10	50		15			10				10	10		
50	5	40	10	10	5	5	5	10	5				5	5
40		30						5			5	5		
30	0		5	5	0	0	0		0				0	0
20		20		0				0		0	0	0		
10		10	0											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Интерпретация результатов проводится в соответствии со следующими нормативами:

- > 70 Т-баллов — псевдосамоактуализация;
- 55—70 Т-баллов — диапазон самоактуализации;
- 45—55 Т-баллов — психическая и статистическая норма;
- < 40 Т-баллов — характерны в основном для лиц с психическими нарушениями (неврозы, депрессии и т. д.).

Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (СЖО)

(См.: Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). — М. : Смысл, 1992)

Цель: изучить смысложизненные ориентации личности.

Методика представляет собой набор из 20 шкал, каждая из которых содержит утверждение с раздваивающимся окончанием: два противоположных варианта окончания задают полюса оценочной шкалы, между которыми возможны семь градаций предпочтения.

Испытуемому предлагается выбрать наиболее подходящую из семи градаций и подчеркнуть или обвести соответствующую цифру.

Инструкция

Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача — выбрать одно и двух утверждений, которое, по Вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3 в зависимости от того, насколько Вы уверены в выборе, или 0, если оба утверждения, на Ваш взгляд, одинаково верны.

Вот пример одной из шкал:

Обычно я

3 2	1 0 1	2 3
не знаю, чем заняться	ни то, ни другое	Полон энтузиазма

Бланк к методике смысложизненных ориентаций

Ф. И. О. _____ возраст _____ пол _____

1. Обычно мне очень скучно	3210123	Обычно я полон энергии.
2. Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей.	3210123	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной.
3. В жизни я не имею определенных целей и намерений.	3210123	В жизни я имею очень ясные цели и намерения.
4. Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной.	3210123	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и имеющей цель.
5. Каждый день кажется мне всегда новым и не похожим на другие.	3210123	Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие.

6. Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными делами, которыми всегда мечтал заниматься.	3210123	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами.
7. Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал.	3210123	Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал.
8. Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.	3210123	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни.
9. Моя жизнь пуста и неинтересна.	3210123	Моя жизнь наполнена интересными делами.
10. Если бы мне пришлось сейчас подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.	3210123	Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.
11. Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе.	3210123	Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас.
12. Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство.	3210123	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности.
13. Я человек очень обязательный.	3210123	Я человек совсем не обязательный.
14. Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.	3210123	Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств.
15. Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком.	3210123	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
16. В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей.	3210123	В жизни я нашел свое призвание и цели.
17. Мои жизненные взгляды еще не определились.	3210123	Мои жизненные взгляды вполне определились.
18. Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни.	3210123	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни.
19. Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею.	3210123	Моя жизнь не подвластна мне, и она управляется внешними обстоятельствами.
20. Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение.	3210123	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности.

Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех 20 шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения. Восходящая последовательность градаций (от 1 до 7) чередуется в случайном порядке с нисходящей (от 7 до 1), причем максимальный балл всегда соответствует полюсу наличия цели в жизни, а минимальный балл (1) — полюсу ее отсутствия.

Шкала включает в себя 20 пунктов, в каждом из которых дается описание от первого лица определенного действия, переживания или состояния. Испытуемому предлагается оценить, насколько это действие, переживание или состояние характерно для него, и обвести один из семи квантификаторов — от «никогда» (1 балл) до «постоянно» (7 баллов). Суммарный тестовый балл является арифметической суммой численных значений квантификаторов, выбранных и отмеченных испытуемым. Направление шкалы — от 1 («никогда») до 7 («постоянно») или наоборот — чередуется в случайном порядке.

Факторная структура и субшкалы теста

Тест смысложизненных ориентаций включает также, наряду с общим показателем осмысленности жизни, пять субшкал, отражающих три конкретные смысложизненные ориентации и два аспекта локуса контроля.

Ключи шкал теста смысложизненных ориентаций

Для подсчета баллов необходимо перевести отмеченные испытуемым позиции на симметричной шкале 3 2 1 0 1 2 3 в оценки по восходящей или нисходящей асимметричной шкале по следующему правилу: в восходящую шкалу 1234567 переводятся пункты 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17; в нисходящую шкалу 7654321 переводятся пункты 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

Вот пример перевода ответов на первые пять пунктов теста в оценки по асимметричным шкалам:

1. 3 2 1 0 1 2 3 — 3.

2. 3 2 1 0 1 2 3 — 1.

3. 3 2 1 0 1 2 3 — 4.

4. 3 2 1 0 1 2 3 — 5.

5. 3 2 1 0 1 2 3 — 2.

После этого баллы асимметричных шкал, соответствующие позициям, отмеченным испытуемым суммируются.

Общий показатель осмысленности жизни — все 20 пунктов теста:

Субшкала 1 (цели): п. 3, 4, 10, 16, 17, 18.

Субшкала 2 (процесс): п. 1, 2, 4, 5, 7, 9.

Субшкала 3 (результат): п. 8, 9, 10, 12, 20.

Субшкала 4 (локус контроля — Я): п. 1, 15, 16, 19.

Субшкала 5 (локус контроля — жизнь): п. 7, 10, 11, 14, 18, 19.

Ниже приведены нормы, необходимые для оценки результатов (средние значения и стандартные отклонения, полученные отдельно для мужчин и женщин от 18 до 29 лет):

Шкала	Мужчины		Женщины	
1. Цели в жизни	32,90	5,92	29,38	6,24
2. Процесс жизни	31,09	4,44	28,80	6,14
3. Результат	25,46	4,30	23,30	4,95
4. Локус контроля — Я	21,13	3,85	18,58	4,30
5. Локус контроля — жизнь	30,14	5,80	28,70	6,10
Общий показатель осмысленности жизни	103,10	15,03	95,76	16,54

Интерпретация субшкал

Цели в жизни. Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале даже при общем высоком уровне осмысленности жизни будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. Высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Эти два случая несложно различить, учитывая показатели по другим шкалам смысловых ориентаций.

Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие баллы по этой шкале — признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем, при этом, однако, такой жизни могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее.

Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы — неудовлетворенность прожитой частью жизни.

Локус контроль — Я (Я — хозяин жизни). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкие баллы — неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

Локус контроля — жизнь или управляемость жизни. При высоких баллах — убеждение человека в том, что ему дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы — фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Оценка социально-психологической адаптированности

(См.: Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб. : Речь, 2006. С. 348—354).

Цель: определение уровня социально-психологической адаптированности.

Уровень социально-психологической адаптации тесно связан с психологическими характеристиками личности и особенностями ее поведения. Шкала социально-психологической адаптированности (шкала СПА) разработана К. Роджерсом и Р. Даймондом и адаптирована Т. В. Снегиревой. Модель отношений человека с социальным окружением и с самим собой, заложенная в основу этого инструмента, исходит из концепции личности как субъекта собственного развития, способного отвечать за свое поведение. *Адаптированность* — согласованность требований социальной среды и личностных тенденций. Она предполагает реалистичную оценку себя и окружающей действительности, личностную активность, гибкость, социальную компетентность.

Описание. Шкала состоит из 101 суждения, из них 36 соответствуют критериям социально-психологической адаптированности личности. Критерии адаптированности отчасти совпадают с критериями личностной зрелости, в их числе: чувство собственного достоинства и умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление овладеть, справиться с ними. Напротив, критерии дезадаптации (37 высказываний) предполагают: неприятие себя и других, наличие защитных барьеров в осмыслении своего актуального опыта, кажущееся решение проблем, негибкость. Оставшиеся 28 высказываний — нейтральны. В число последних включена также контрольная шкала («шкала лжи»).

Шкала предъявляется обследуемым в виде небольшой тетради с высказываниями, под каждым из которых напечатана семиступенчатая шкала (для одноразового использования). Ниже приводятся инструкция и текст методики. Шкала ориентирована на возраст от 14 лет и старше.

Выполнение теста длится примерно 45 минут.

Проведение измерения и интерпретация результатов должны осуществляться психологом.

Инструкция

Ставьте рядом с номером утверждения свой балл:

Совершенно ко мне не относится — 1.

Не похоже на меня — 2.

Пожалуй, не похоже на меня — 3.

Не знаю — 4.

Пожалуй, похоже на меня — 5.

Похоже на меня — 6.

Точно про меня — 7.

Утверждения

1. Я испытываю внутреннюю неловкость, когда с кем-нибудь разговариваю.

2. Мне не хочется, чтобы окружающие догадывались, какой я, что у меня на душе, и я прячу свое истинное лицо под маской.

3. Я во всем люблю состязание, соревнование, борьбу.

4. Я предъявляю к себе большие требования.

5. Я часто сам ругаю себя за то, что делаю.

6. Я часто чувствую себя униженным.

7. Я сомневаюсь в том, что могу понравиться кому-нибудь из девочек (мальчиков).

8. Я всегда выполняю свои обещания.

9. У меня теплые, хорошие отношения с окружающими.

10. Я сдержанный, замкнутый, держусь ото всех чуть в стороне.

11. Я сам виноват в своих неудачах.

12. Я ответственный человек. На меня можно положиться.

13. У меня чувство безнадежности.

14. Я во многом живу взглядами, правилами и убеждениями моих сверстников.

15. Я принимаю большую часть тех правил и требований, которым должны следовать люди.

16. У меня мало своих собственных убеждений и правил.

17. Я люблю мечтать иногда прямо среди дня. Трудно возвращаться от мечты к действительности.

18. У меня такое чувство, будто я зол на весь мир: на всех нападаю, огрызаюсь, никому не даю спуска. А то вдруг «застряну» на какой-нибудь обиде и мысленно мщу обидчику... Трудно сдерживать себя в таких чувствах.

19. Я умею управлять собой и своими поступками — заставлять себя, разрешать себе, запрещать. Самоконтроль для меня — не проблема.

20. У меня часто портится настроение: вдруг находит уныние, хандра.

21. Меня не очень волнует то, что касается других. Я сосредоточен на себе, занят самим собой.

22. Люди, как правило, нравятся мне.

23. Я легко, свободно, непринужденно выражаю то, что чувствую.

24. Если я оказываюсь среди большого количества людей, мне бывает немножко одиноко.

25. Мне сейчас очень не по себе. Хочется все бросить, куда-нибудь спрятаться.

26. Обычно мне легко удается ладить с окружающими.

27. Мои самые тяжелые битвы — с самим собой.

28. Я склонен быть настороже с теми, кто почему-то обходится со мною более přátельски, чем я ожидаю.

29. В душе я оптимист и верю в лучшее.

30. Я неподатливый, упрямый. Таких, как я, называют трудными людьми.

31. Я критичен к людям и всегда сужу их, если, с моей точки зрения, они этого заслуживают.

32. Я чувствую себя не ведущим, а ведомым: мне еще не всегда удастся мыслить и действовать самостоятельно.

33. Большинство тех, кто знает меня, хорошо ко мне относятся, я нравлюсь им.

34. Иногда у меня бывают такие мысли, которыми я ни с кем не хотел бы делиться.

35. У меня красивая фигура. Я привлекателен (привлекательна).

36. Я чувствую беспомощность. Мне нужно, чтобы кто-нибудь был рядом.

37. Обычно я могу принять решение и твердо следовать ему.

38. Мои решения — не мои собственные. Даже тогда, когда мне кажется, что я самостоятельно принимаю решения, они все же приняты под влиянием других людей.

39. Я часто испытываю чувство вины — даже тогда, когда как будто ни в чем не виноват.

40. Я чувствую антипатию, неприязнь к тому, что окружает меня.

41. Я доволен.

42. Я выбит из колеи: не могу собраться, взять себя в руки, сосредоточиться, организовать себя.

43. Я чувствую вялость, апатию: все, что раньше волновало меня, стало вдруг безразличным.

44. Я уравновешен, спокоен, у меня ровное настроение.

45. Разозлившись, я нередко выхожу из себя.

46. Я часто чувствую себя обиженным.

47. Я импульсивный (порывистый, нетерпеливый, действую по первому побуждению).

48. Бывает, что я сплетничаю.

49. Я не очень доверяю своим чувствам, они иногда подводят меня.

50. Это довольно трудно — быть самим собой.

51. У меня на первом месте разум, а не чувство. Прежде чем что-либо сделать, я обдумываю свои поступки.

52. Мне кажется, я вижу происходящее со мной не совсем так, как оно есть на самом деле. Вместо того чтобы здраво взглянуть фактам

в лицо, толкую их на свой лад... Словом, не отличаюсь реалистичностью.

53. Я терпим в своем отношении к людям и принимаю каждого таким, каков он есть.

54. Я стараюсь не думать о своих проблемах.

55. Я считаю себя интересным человеком — заметным, привлекательным как личность.

56. Я стеснительный, легко смущаюсь.

57. Мне обязательно нужны напоминания, чтобы я довел дело до конца.

58. Я чувствую внутреннее превосходство над другими.

59. Я никто. Нет ничего, в чем бы я выразил себя, проявил свою индивидуальность, свое Я.

60. Я боюсь того, что подумают обо мне другие.

61. Я честолюбивый. Я не равнодушен к успехам, похвале. В том, что я считаю существенным, мне важно быть в числе лучших.

62. Я презираю себя сейчас.

63. Я деятелен, энергичен, у меня есть инициатива.

64. Мне не хватает духу встретиться лицом к лицу с трудностями или ситуациями, которые грозят осложнениями, неприятными переживаниями.

65. Я просто не уважаю себя.

66. Я по натуре вожак и умею повести за собой других.

67. В целом я хорошо отношусь к себе.

68. Я настойчивый, напористый, уверенный в себе.

69. Я не люблю, когда у меня с кем-то портятся отношения, особенно если разногласия грозят стать окончательными.

70. Я долго не могу принять решение, как действовать, а потом сомневаюсь в его правильности.

71. Я в какой-то растерянности, у меня все спуталось, смешалось.

72. Я удовлетворен собой.

73. Я неудачник. Мне не везет.

74. Я приятный, симпатичный, располагающий к себе человек.

75. Я нравлюсь девочкам (мальчикам) как человек, как личность.

76. Я стойкий женоненавистник. Презираю всякое общение с девочками.

77. Когда я должен что-то осуществить, меня охватывает страх перед провалом: а вдруг я не справлюсь, вдруг у меня не получится?

78. У меня легко, спокойно на душе. Нет ничего, что сильно тревожило бы меня.

79. Я умею упорно работать.

80. Я чувствую, что меняюсь, расту, взрослею. Мои чувства и отношения к окружающему становятся более зрелыми.

81. Случается, что я говорю о вещах, в которых совсем не разбираюсь.

82. Я всегда говорю только правду.

83. Я встревожен, обеспокоен, напряжен.
84. Чтобы заставить меня что-либо сделать, надо как следует настаивать, и я соглашусь, уступлю.
85. Я чувствую неуверенность в себе.
86. Я часто бываю вынужден защищать себя, строить доводы, которые меня оправдывают и делают мои поступки обоснованными.
87. Я уступчивый, податливый, мягкий в отношениях с другими.
88. Я умный.
89. Иной раз я люблю прихвастнуть.
90. Я безнадежен. Принимаю решения и тут же их нарушаю. Презираю свое бессилие, а с собой поделаться ничего не могу. У меня нет воли и нет воли ее вырабатывать.
91. Я стараюсь полагаться на собственные силы, не рассчитывая ни на чью помощь.
92. Я никогда не опаздываю.
93. У меня ощущение скованности, внутренней несвободы.
94. Я отличаюсь от других.
95. Я не очень надежен, на меня нельзя положиться.
96. Мне все ясно в себе. Я себя хорошо понимаю.
97. Я общительный, открытый человек, легко схожусь с людьми.
98. Мои силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые ставит передо мной жизнь. Я со всем могу справиться.
99. Я ничего не стою. Меня даже не принимают всерьез. Ко мне в лучшем случае снисходительны, просто терпят меня.
100. Меня беспокоит, что девочки (мальчики) слишком занимают мои мысли.
101. Все свои привычки я считаю хорошими.

Обработка и интерпретация результатов

Показателями адаптированности (i+) служат высказывания 4, 5, 11, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 63, 67, 68, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98.

Показателями дезадаптированности (i-) — высказывания 2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 52, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 69, 70, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100. Девять суждений (8, 34, 45, 48, 81, 82, 89, 92, 101) составляет «шкалу лжи».

Коэффициент социально-психологической адаптированности вычисляется по сумме позитивных (i+) высказываний, рассортированных школьниками на 5, 6, 7-ю позиции шкалы, и негативных (i-), попавших в 1, 2, 3-ю: позиции:

$$K = N_{\substack{(5, 6, 7) \\ i+}} + N_{\substack{(1, 2, 4) \\ i-}}.$$

Так как позитивных суждений в шкале 36, а негативных 37, то гипотетическая максимальная величина коэффициента равна 73, минимальная — 1.

Иногда бывает полезным получить и показатель дезадаптированности, который рассчитывается как сумма позитивных высказываний, распределенных на 1, 2, 3-ю позиции, и негативных, занявших 5, 6, 7-ю позиции шкалы.

В старшем подростковом и раннем юношеском возрасте (7—11 классы), для которых в наибольшей степени предназначен данный инструмент, средние индексы социально-психологической адаптированности располагаются обычно в пределах 39—44 баллов. Сопоставление этих коэффициентов с объективными показателями — успеваемостью, позицией ученика в системе межличностных отношений в классе — крайне желательно, ибо позволяет выявить адекватность полученных с помощью шкалы данных. Одной и той же величины индексы, скажем, очень высокие, тяготеющие к 50, могут быть вполне адекватными (как, например, в группе наиболее успевающих и популярных в классе учащихся) или завышенными, свидетельствующими об особенностях личностного реагирования учащихся на их имеющую недостатки реальную практику деятельности и отношений с окружающими, о компенсаторных и гиперкомпенсаторных тенденциях в отношении к себе самому и требованиям действительности.

За низкими индексами социально-психологической адаптированности, тяготеющими к 30, также могут стоять совершенно различные причины. Это может быть адекватная реакция на неуспех в учении, неблагополучие в отношениях со сверстниками, неправильное отношение и негативная установка учителя по отношению к ученику, но это может и свидетельствовать об отклонениях сугубо в сфере субъективных переживаний.

Высказывания сгруппированы по 6 факторам, отвечающим критериям адаптированности и дезадаптированности (в скобках указаны номера составляющих их суждений).

1. Приятие — неприятие себя (соответственно суждения 33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96 и 7, 59, 62, 65, 90, 95, 99, то есть 11 и 9 высказываний).

2. Приятие других — конфликт с другими (9, 14, 22, 26, 53, 97 и 2, 10, 21, 28, 40, 60, 76; то есть 6 и 7 высказываний).

3. Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность) — **эмоциональный дискомфорт** (тревожность, беспокойство или, напротив, апатия) (23, 29, 41, 44, 47, 78 и 6, 42, 43, 49, 50, 56, 83, 85; то есть 6 и 8 суждений).

4. Ожидание внутреннего контроля (ориентация на то, что достижение жизненных целей зависит от себя самого, акцентируются личная ответственность и компетентность) — **ожидание внешнего контроля** (расчет на толчок и поддержку извне, пассивность в решении жизненных задач) (4, 5, 11, 12, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79, 91, 98 и 13, 25, 36, 52, 57, 70, 71, 73, 77; то есть 13 и 9 высказываний).

5. Доминирование — ведомость (зависимость от других) (58, 61, 66 и 16, 32, 38, 69, 84, 87; то есть 3 и 6 суждений).

6. «Уход» от проблем (17, 18, 54, 64, 86; то есть 5 высказываний).